

Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]
**Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität
Heidelberg**

Weinheim ; Basel : Beltz 1987, 304 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 21)



Quellenangabe/ Reference:

Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, 304 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 21) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226084 - DOI: 10.25656/01:22608

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226084>

<https://doi.org/10.25656/01:22608>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Allgemeinbildung

Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 10. bis 12. März 1986
in der Universität Heidelberg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben
von Helmut Heid und Hans-Georg Herrlitz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1987

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Allgemeinbildung :

vom 10. – 12. März 1986 in d. Univ. Heidelberg / im Auftr. d. Vorstandes

hrsg. von Helmut Heid u. Hans-Georg Herrlitz. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1987.

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 10)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 21)

ISBN 3-407-41121-9

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom ...
Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1987 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41121 9

Vorwort

In diesem Band wird die Mehrzahl der Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft veröffentlicht. Andernorts publizierte Beiträge sind im IV. Kapitel dieses Berichts bibliographiert, und zwar in der durch das Kongreßprogramm vorgegebenen Reihenfolge.

Die Form der Berichterstattung über die einzelnen Symposien und Arbeitsgruppen wurde auf der Grundlage von Veröffentlichungsrichtlinien den Gesprächsleiterinnen und -leitern überlassen. Einige haben der Umfangsbeschränkung durch eine Auswahl von Originalbeiträgen entsprochen, die teilweise für die Veröffentlichung überarbeitet wurden, andere haben zusammenfassende Berichte über die Arbeit der von ihnen geleiteten Veranstaltung erstellt.

Nicht in allen Fällen vermochten die Autorinnen und Autoren den Bearbeitungsvorschlägen der Herausgeber zu folgen. Die Verantwortung für die abgedruckten Texte liegt bei den Verfasserinnen und Verfassern.

Abweichend von der Reihenfolge, in der die Symposien und Arbeitsgruppen im Kongreßprogramm angekündigt waren, wurden die Texte nach sachlicher Zusammengehörigkeit gruppiert.

Für die rasche und sorgfältige Erledigung der Fahnenkorrektur haben wir Frau Hannelore Heuer vom Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen herzlich zu danken.

Die Herausgeber

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

GERHARD RAU 13

THEODOR BERCHEM 15

II. Allgemeinbildung – Geschichte, Philosophie, Empirie

Das Interesse der Pädagogik an der alteuropäischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte

ERHARD WIERSING

Kontinuität oder Traditionsbruch?

Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungs-
theorie und -praxis 19

CHRISTIAN RITTELMAYER

Gestalten der Bildung in der christlichen Trinitätslehre 27

JÜRGEN-E. PLEINES

Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie 35

KLAUS BECK

Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung – Methodologische Aspekte der
Gegenstands- und Begriffskonstitution 41

WOLFGANG ALTHOF

Politische Sozialisation versus entwicklungsorientierte Moralerziehung? Inhaltliche
und strukturelle Aspekte 51

III. Allgemeinbildung – didaktische und bildungspolitische Konsequenzen

Neue Technologien und allgemeinbildendes Schulsystem

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN

Neue Technologien, Allgemeinbildung und Unterricht in der Sekundarstufe I . . . 97

KLAUS KLEMM

Technologischer Wandel in der Arbeitswelt – Konsequenzen für das allgemeinbil-
dende Schulsystem 105

KARL-OSWALD BAUER, PETER ZIMMERMANN

Faszination und Skepsis gegenüber Bildschirmmedien. Ergebnisse einer schriftli-
chen Befragung von Hauptschülern und Gymnasiasten 112

GUSTAV GRÜNER, ADOLF KELL, GÜNTER KUTSCHA	
Neue Technologien und Bildung	119
<i>Allgemeinbildung – wofür? Perspektiven im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit</i>	
FRANZ PÖGgeler	
Neue Allgemeinbildung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit	131
HORST SIEBERT	
Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung	137
<i>Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung</i>	
ERHARD SCHLUTZ	
Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung	141
WILKE THOMSEN	
Allgemeine Bildung zwischen Abwehr systematischer Verdinglichung und Entfaltung neuer Lebensformen	151
<i>Allgemeinbildung und Sportpädagogik</i>	
ROLAND NAUL	
Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung	161
NORBERT SCHULZ	
Sportunterricht und wissenschaftspropädeutisches Lernen	172
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Freizeitcurricula in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin	183
MANFRED BAYER	
Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung	191
<i>Allgemeinbildung aus weiblicher Sicht</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung	211
ILSE BREHMER	
Die allgemeine Bildung der Frauen. Versuch einer historischen Rekonstruktion . . .	213
ANNEDORE PRENGEL	
Gleichheit und Differenz der Geschlechter. Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung	221
ASTRID KAISER	
Bildung für Mädchen und Jungen	231
GOTTHILF GERHARD HILLER	
Allgemeinbildung aus sonderpädagogischer Sicht	239

Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung sozialer Hilfe

HELMUT RICHTER

Deinstitutionalisierung – Alltagswende ohne pädagogische Perspektive?

Vorstudien zu einer Kommunalpolitik 245

HELGE PETERS

Individualisierung der Lebenslagen und Sozialarbeit 258

THOMAS OLK

Neue Subsidiaritätspolitik – Zauberformel oder fauler Zauber? 265

Allgemeinbildung im Atomzeitalter

PETER HEITKÄMPER

Bildung als Dispositiv des Friedens 275

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Bildung – Subjekt – Natur. Zur Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung
(Bericht über ein Referat) 280

ARNOLD KÖPCKE-DUTTER

Gabriel Marcells Kritik der Allgemein-Bildung
(Bericht über einen Vortrag) 284

VOLKER BUDDRUS, HANS DIETER LOEWER

Friedenspädagogik als ganzheitliche Bildung 287

HEINZ SCHERNIKAU

Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 290

DETLEF GLOWKA

Allgemeinbildung im internationalen Vergleich
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 297

IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge 299

I. Öffentliche Ansprachen

Meine sehr verehrten Damen und Herren,

im Namen der Universität Heidelberg darf ich Sie zur Eröffnung des 10. Kongresses der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ hier in der Neuen Aula begrüßen.

Ihre Disziplin gab es in der heutigen selbständigen Form vor 600 Jahren noch nicht – insofern müssen Sie sich im Blick zurück auf die Anfangszeit unserer Universität noch bei den Theologen, sicherlich aber bei den Artisten und vielleicht sogar ein bißchen bei den Juristen geborgen wissen. In unserer Alten Aula, die vor 100 Jahren zum 500jährigen Universitätsjubiläum im historischen Stil in das barocke Gebäude eingefügt wurde, finden Sie sich also nicht in einem eigenen Medaillon an der Decke wieder. Immerhin hatten Sie in Heidelberg damals bereits eine fast 80jährige Tradition hinter sich, und zwar in einer Ehe mit den Theologen und den Philologen.

Ihre regelrechte Emanzipation von diesen Mutterdisziplinen gelang der Pädagogik in Heidelberg freilich erst vor rund 60 Jahren. In diese 60 Jahre fiel aber auch die Phase der nationalsozialistischen Ära, wo die Pädagogik dem ideologischen Druck in besonders peinlicher Weise nachgegeben hat. Ich brauche nur an den Namen Krieck zu erinnern!

Die innere Auseinandersetzung, und das heißt die wissenschaftlich-kritische, mit den ideologischen Zumutungen je neuer gesellschaftlicher Provokationen ist die spezifische Bürde Ihrer Disziplin geblieben, und dies wohl bis heute.

Sie leisten indes mit der gefährlichen Aktualität Ihrer wissenschaftlichen Arbeit der ganzen Universität stellvertretend einen großen Dienst.

Ob Ihnen die wechselnden Universitätsleitungen solchen Front-Dienst immer genügend gedankt haben, wage ich zu bezweifeln. Nicht sehr viel besser dürfte es den Psychologen und Soziologen mit deren Arbeit in der jüngsten Vergangenheit ergangen sein. Auch sie kamen, sofern sie nicht in der historischen Provinz weilten, stellvertretend für andere Disziplinen der Gegenwärtigkeit universitärer Verantwortung in besonderer Weise nach, ohne daß ihnen diese Leistung stets angemessen honoriert wurde. Daß Sie hier in Heidelberg zumindest in einer engen fakultären Verbindung mit den beiden genannten Disziplinen stehen, schafft hoffentlich eine wünschenswerte Solidarität innerhalb Ihrer Fakultät. Über Ihr Tagungsthema, die Allgemeinbildung, wage ich mich gar nicht zu verbreiten, nachdem ich das Programm Ihres Kongresses studiert habe.

Welcher Aspekt könnte da von mir noch beigesteuert werden, der nicht längst in irgendeinem Symposium, Kolloquium oder in einer Arbeitsgruppe für die Diskussion eingeplant ist? Eines dürfte Sie freilich interessieren: Sie sind nicht die einzigen, die Ihre diesjährige Tagung hier in Heidelberg einer sog. Prinzipienfrage gewidmet haben: Die Westdeutsche Rektorenkonferenz, der Hochschulverband, das Studium generale des Sommersemesters betreiben allesamt eine gleichsam philosophische Reflexion auf die Grundlagenthematik einer Universität, die durch Fragen nach der Erziehung, der Bildung, nach den Strukturen einer Industriegesellschaft, nach dem Wissenschaftsbegriff geprägt ist.

Ich erwähne dies nicht, um Heidelberg in der deutschen Universitätsgeschichte fortan als den Ort der Wende reklamieren zu können, sondern um Ihnen zu signalisieren, daß wir natürlich auch von Ihnen etwas erwarten. Wiederum nicht in der simplen Form, daß jedermann zu Ihren öffentlichen Vorträgen gehen oder die Referate später gedruckt nachlesen kann. Vielmehr geht es uns um etwas anderes: Die Konzeption des 600jährigen Jubiläums, d. h. die Art, in der gefeiert werden soll, wird von vielen Studenten als zu nostalgisch empfunden und dementsprechend kritisiert; so ist z. B. die sechsbändige Jubiläumsschrift vornehmlich historischen Fragen gewidmet. Seitens des Rektorats wurde nun immer wieder so gegenargumentiert: Selbstverständlich müssen auch alle jene Reflexionen und Diskussionen als inhaltliche Beiträge zum Jubiläum angesehen werden, die nicht von der Heidelberger Universität selbst geplant und durchgeführt worden sind, gleichwohl aber in einem Zusammenhang mit dem Jubiläum stehen.

Wir bieten Ihnen also das Ambiente und profitieren von Ihrem Geist, den Sie hierher importieren. In diesem Sinne fühlen Sie sich bitte als nicht zufällig und überflüssig in unseren Räumen, sondern als dringend nötig. Ehrenderes kann man Gästen wohl nicht sagen!

„Allgemeinbildung, Einheit der Wissenschaft und universitas literarum“

Als Karl Deutsch vor drei Jahren in der Jahresversammlung der Westdeutschen Rektorenkonferenz in Darmstadt zum Thema „Technologie und Humanwissenschaften“ sprach, gab er seinem Vortrag den kämpferischen Untertitel „Zur Verteidigung der Einheit des menschlichen Denkens“. Die Einheit des menschlichen Denkens – das wurde sehr schnell deutlich – ist für ihn eine moralische Kategorie; sie bleibt gebunden an die Möglichkeit des menschlichen Überlebens, an eine „Ausgewogenheit der Gewinne“ bei der Bewertung des ansonsten zweifelhaft gewordenen Fortschritts, an ein humanes Menschenbild. Deutsch verteidigt diese Einheit gegen das, was er in der Wirklichkeit vorfindet: gegen die Desintegration des Wissens, gegen die Zersplitterung der Wissenschaft in immer kleinere, engere Spezialgebiete; er bestreitet nicht die Notwendigkeit der Arbeitsteilung, aber er hält ihr das Gesetz der zunehmenden Grenzüberschreitung der Probleme, die die Entwicklung von Wissenschaft und Technik selbst verursachen, entgegen.

Die Einheit des menschlichen Denkens: ist das nicht nur eine historische Erinnerung? Wer sich im heutigen Wissenschaftsbetrieb umsieht, wird schwerlich viel davon vorfinden; stattdessen: Triumph – und übrigens auch Erfolg! – der Spezialisierung, Zerfall der Fächer, Sprachlosigkeit zwischen den Disziplinen, eifersüchtige Abschottung und die Pflege verständigungsfeindlicher Fachsprache, Interdisziplinarität als Experiment und aufsehenerregende Ausnahme, als mühsamer Reparaturversuch, nicht als Normalfall. In der Universität, aber nicht nur dort, hat der Zerfall der Fächer auch organisatorische Folgen gehabt. Die Universität Heidelberg – wenn ich dieses naheliegende Beispiel für viele andere zitieren darf – gliedert sich heute in 18 Fakultäten, wobei hervorzuheben ist, daß es bei der Aufteilung gelungen ist, jeweils einigen benachbarten und verwandten eine gemeinsame Promotionsordnung zu bewahren. Wie fern aber erscheint uns die Zeit, in der Karl Jaspers – hier an dieser Stelle – die Ausgliederung der mathematisch-naturwissenschaftlichen aus der alten philosophischen Fakultät als „Geistvergessenheit“ geißelte.

Verstehen Sie mich recht: auch wenn wir es alle wollten, könnten wir die Naturwissenschaften nicht wieder in den Schoß der Philosophischen Fakultät, die ja selbst kaum noch irgendwo in ihrer ursprünglichen Form besteht, zurückholen. Gerade dieses Beispiel zeigt, daß wir es mit langfristigen geistigen und aus der Eigendynamik der Wissenschaft entstandenen Prozessen und deren Folgen zu tun haben, die nicht ungeschehen zu machen sind. Wenn es aber stimmt – und ich neige dieser Ansicht zu –, daß die Probleme, die die Wirklichkeit der Wissenschaft und der Berufswelt zu lösen aufgibt, immer komplexer werden und die Grenzen je einzelner Disziplinen und Spezialgebiete nicht respektieren, dann müssen wir daraus Konsequenzen ziehen; dann stellt sich auch das Problem der universitas literarum neu und nicht zuletzt die Frage, was Bildung sein kann und sein soll.

Mit diesem letzteren Thema werden Sie sich in den nächsten Tagen beschäftigen. Ich möchte Sie zur Wahl des Themas beglückwünschen und Sie ermuntern, nach Antworten zu suchen, die die öffentliche Diskussion, die sich um die Begriffe von Bildung und Allgemeinbildung zu

entwickeln beginnt, weiterbringen können. Wenn wir in der Wissenschaft versuchen, der weiteren Zersplitterung Einheit zu gebieten, die gemeinsame Basis der Fächer zu erhalten, für die disziplinübergreifende Diskussion einen neuen Ort zu finden und eine gemeinsame Sprache zu entwickeln, dann setzt das voraus, daß wir an dem allgemeinbildenden Charakter der Schulen, an einem Rahmen breiter allgemeiner und gemeinsamer Grundbildung festhalten und frühe Spezialisierungen vermeiden.

Ich sage das nicht nur als einer, dem die Vorbildung unserer Studienanfänger am Herzen liegt. Es erscheint mir unbestreitbar, daß jede Berufstätigkeit, nicht nur diejenige von Hochschulabsolventen, heute und in aller vorhersehbaren Zukunft einem starken und mehrfachen Wandel unterworfen sein wird. Dieser Wandel, der mit der Komplexität der Probleme, von der ich schon sprach, eng zusammenhängt, verlangt Umstellungsbereitschaft und Flexibilität. Um diese zu gewährleisten, muß die Spezialisierung, deren Notwendigkeit unbestritten bleibt, auf einer soliden und breiten Grundbildung aufbauen. Das Ziel muß sein, die nachwachsende Generation in den Stand zu setzen, den Anforderungen dieses Wandels zu genügen. Wir tun unseren Schülern und Studenten keinen Gefallen, wenn wir ihnen dies verweigern.

Ich wünsche Ihrer Arbeit viel Erfolg.

II. Allgemeinbildung – Geschichte, Philosophie, Empirie

Das Interesse der Pädagogik an der alteuropäischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte

ERHARD WIERSING

Kontinuität oder Traditionsbruch?

Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungstheorie und -praxis

Wie tief ist der Graben, der die alteuropäische Erziehungstheorie und -praxis von der modernen Pädagogik trennt? Findet da eher ein über viele Jahrhunderte verteilter Transformationsprozeß statt, in dem die Strukturen des Alten allmählich unkenntlich werden und das Neue immer mehr Gestalt annimmt? Oder findet da im 18. Jahrhundert, im Zuge der europäischen Aufklärung, so etwas wie ein Umschlag, ein Paradigmenwechsel statt, der es uns verbietet, unsere heutigen Vorstellungen von „Erziehung“, „Unterricht“, „Bildung“, „Kindheit“ und „Jugend“ auf entsprechende Phänomene der alteuropäischen Gesellschaft zu übertragen? Zugespitzt gefragt: Ist die im 18. Jahrhundert sich konzeptionell ausbildende und seither sich differenzierende Pädagogik nur das Endergebnis eines sich bereits in der Antike konstituierenden und seit der mittelalterlichen Scholastik sich beschleunigt fortsetzenden allgemeinen Rationalisierungs- und Zivilisationsprozesses auf dem Felde der Erziehung – wie es etwa die Theorie N. ELIAS' nahelegt, nach der die Entwicklung der Verhaltensstandards im 18. Jahrhundert ihr vorläufiges Ende erreicht? Oder entsteht – umgekehrt argumentiert – „Pädagogik“ als eine spezifische Theorie und Praxis der „Personagenese“ (LANGEVELD), allgemeiner: der Entwicklung des Subjekts durch Erziehung überhaupt erst im 18. Jahrhundert und darf deshalb alles Frühere noch gar nicht „Pädagogik“ genannt werden?

Bei der Beantwortung dieser Frage hilft der Rekurs auf die historische Wirklichkeit offenbar nur bedingt weiter. Denn diese kennt in ihrer Mannigfaltigkeit und in der Gleichzeitigkeit unterschiedlich weit entwickelter Lebens- und Bewußtseinsformen ohnehin keine harten Übergänge. In der ländlichen Bevölkerung etwa haben sich bis in unser Jahrhundert hinein Erziehungspraktiken und -einstellungen erhalten, die Bürgern und Adligen bereits im Spätmittelalter unzeitgemäß erschienen wären. Gleichwohl gibt es aber „objektive“ Daten: Institutionen, Werke, Ideen und Personen, die historische Wegmarken sind, die die Geschichte der Pädagogik zeitlich und thematisch gliedern und die – bezüglich unserer Frage – das 18. Jahrhundert als eine Grenzschwelle erscheinen lassen. Das Erziehungsdenken und -handeln der gebildeten Stände in Deutschland ist in der Tat vor und nach der Rezeption des „Emile“ ein anderes, ist ein anderes vor und nach dem Wirken der Philanthropen, ist ein anderes vor und nach der Entfaltung der Pädagogik der deutschen Klassik. Alles, was seither geschieht, sind wir geneigt, als „Gegenwartsgeschichte“ zu betrachten, als Geschichte, die uns in Fragen und Folgerungen heute noch unmittelbar angeht, alles Frühere als „Vergangenheitsgeschichte“.

Die erziehungshistorische Folgerung aus dieser Sichtweise ist eine „Geschichte der Pädagogik“, die im 18. Jahrhundert beginnt und alle frühere Erziehungstheorie und -praxis nur als

Vorgeschichte gelten läßt (zwei neuere repräsentative Beispiele hierfür sind Th. DIETRICH 1970 und H. BLANKERTZ 1982; zur theoretischen Begründung einer so konzipierten Historischen Pädagogik vgl. U. HERRMANN 1978, S. 175 ff.). Eine solche Bestimmung der „Geschichte der Pädagogik“ ist, neben der traditionellen geistesgeschichtlichen Begründung, auch sozialhistorisch gut fundiert: Die sich im 18. Jahrhundert ausbildende bürgerliche Gesellschaft war davon überzeugt, zu ihrer Beförderung und vollständigen Verwirklichung einer neuen Erziehungstheorie und -praxis zu bedürfen. Die moderne Pädagogik kann als das Ergebnis dieser gesellschaftlich induzierten Bemühungen gelten. Erziehung, in der traditionellen Gesellschaft ein eher nachgeordnetes Funktionselement, wird nun die Aufgabe eines Motors zugesprochen. Indem das Wohl der bürgerlichen Gesellschaft derart prinzipiell von Erziehung abhängig gemacht wurde, mußte die gegen Widerstände durchzusetzende moderne Pädagogik auch im öffentlichen Bewußtsein sehr bald einen sehr hohen Stellenwert gewinnen, wohingegen die vormoderne Pädagogik fast zwangsläufig der Abwertung, Zurückweisung, Ignorierung verfallen mußte. An dieser Einschätzung hat sich im Grundsatz bis heute wenig geändert.

Ein Versuch nun, diese definitorisch, argumentativ und gefühlsmäßig abgesicherte und festgefügte Einheit von „Aufklärung – bürgerliche Gesellschaft – Pädagogik“ durch den Aufweis anderer, bisher weniger beachteter Zusammenhänge und durch eine Begriffserweiterung von „Pädagogik“ in Frage zu stellen oder auch nur in Teilbezügen etwas zu lockern, erschiene deshalb heute kaum aussichtsreich – wenn nicht das bürgerliche Zeitalter selbst die Geltung seiner Konstitutionsmomente wiederholt in Zweifel gezogen hätte, es heute vielen als überlebt erscheint und es so, auch auf dem Felde der Erziehung, einer weitergreifenden historischen Relativierung bedürfte. Denn soviel ist gewiß und darf ohne antiaufklärerischen Affekt gesagt werden: Auch die Aufklärung hat als moderne Ideologie ihre Vorurteile, ihre Mythen und Glaubenssätze, auch sie neigt zur Selbstverdrängung und nährt letztlich uneinlösbare Illusionen (vgl. hierzu MARQUARD 1985, S. 125). Die Frage, ob der Glaube an eine irdische Erlösung durch die „Erziehung des Menschengeschlechts“ (Lessing) hierzu zu rechnen ist, muß im positiven Sinne genauso offen bleiben wie im negativen Sinne; die Frage nach der Verwirklichung der Schreckensvision von einer Erziehung, die „alles vermag“.

Eindeutiger beantwortbar, wenn auch als Problem kaum bewußt, dürfte die Frage sein, ob wir – als Kinder der bürgerlichen Aufklärung des 18. Jahrhunderts – nicht auch heute noch – am Ende des 20. Jahrhunderts – die alteuropäischen Lebens- und Denkformen und mit ihnen auch die alteuropäische Erziehung mit den durchaus voreingenommenen Augen der Kritiker des 18. Jahrhunderts sehen und ob wir damit der vormodernen Erziehungstheorie und -praxis nicht ebenso unrecht tun, wie es z.B. die (Alt-)Humanisten gegenüber dem „finsternen Mittelalter“ taten.

Ein Hinweis darauf, daß das Engagement für die Ziele der modernen Pädagogik den Blick auf die alteuropäische Erziehung trüben kann, findet sich m. W. nur bei H. BLANKERTZ. In der Einleitung zu seiner „Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart“ schreibt er: „Das Kapitel über die Bildungswege des Mittelalters ist *nicht... aus dem Selbstverständnis der Zeit* herausentwickelt und von daher in einen Beurteilungshorizont versetzt worden, sondern es ist *aus der Fragehaltung der Aufklärung* geschrieben.“ (1982, S. 13, Hervorhebung E. W.). Ersteres muß jedoch auch wieder beachtet werden, wenn wir der vormodernen Zeit gerecht werden und ihren „produktiven Sinn“ (BLANKERTZ 1982, S. 13) bergen wollen. Es könnte sich bei diesem Versuch herausstellen, daß die von der Aufklärungspädagogik ausgesprochenen und dann immer weitergereichten kritischen Urteile nur

einen begrenzten Wahrheitsgehalt haben und vom alten zum modernen Europa mehr Brücken über den Graben führen, als wir annehmen.

Die Probe aufs Exempel soll im folgenden in der kritischen Relativierung einiger Grundsätze gemacht werden, die H. BLANKERTZ aus der Perspektive der Aufklärung und übrigens in der Tradition sowohl der älteren als auch der neueren pädagogischen Geschichtsschreibung als „Übereinstimmungen der Aufklärungspädagogen“ formuliert:

- (1) „*Erziehung liegt in der Hand der Menschen* und
- (2) kann zum *Gegenstand einer eigenen Reflexion* gemacht werden.“
- (3) „*Erziehung führt in das wirkliche Leben, und das wirkliche Leben erfordert ausdrücklich Erziehung.*“
- (4) „*Es gibt die Methode der richtigen Erziehung.*“
- (5) „*Erziehung kann das Kind als Kind* (und nicht nur als kleinen Erwachsenen) sehen.“
- (6) „*Erziehungsbedürftigkeit* begründet Forderung nach allgemeiner Schulpflicht.“ (1982, S. 28f., Numerierung und Hervorhebung z. T. E. W.)

Ein solcher Katalog von Grundsätzen erhält seinen Sinn von daher, daß der Leser bei jeder Aussage mitdenken muß, daß alles dies *vor* der Aufklärung *noch nicht* akzeptierter Grundsatz war.

Genau dies soll aber in den folgenden Gegenthesen versuchsweise, quasi heuristisch behauptet werden, nämlich daß *bereits die Erziehung in der alteuropäischen Gesellschaft*

- (1) eine *Kenntnis der Lebensalter* und ihrer *Abfolge* voraussetzt,
- (2) auf die Bewältigung der Probleme einer *diesseitigen Lebensführung* zielt,
- (3) *bestimmte Erziehungsmethoden* kennt und praktiziert,
- (4) *Erziehungsfähigkeit* und *-bedürftigkeit* voraussetzt und eine *moralische Verbesserung des Menschen* anstrebt,
- (5) dem Heranwachsenden zu „*Bildung*“ und „*Identität*“ verhelfen will,
- (6) sich durch *öffentliches und privates Interesse* auszeichnet, sie eine dementsprechende *Institutionalisierung der Erziehung* (Schulen) und
- (7) eine *wissenschaftliche Reflexion* ihrer selbst betreibt.

Ad 1: *Kenntnis der Lebensalter und ihrer Abfolge*

Daß es vor ROUSSEAU kein explizit ausgearbeitetes Modell einer auf einer genetischen Psychologie gegründeten Erziehung gibt, Kindheit und Jugend erst seit dem 18. Jahrhundert eine besondere Wertschätzung erfahren, daran wird man festhalten müssen. Den Mythos von der „Erfindung“ der Kindheit und Jugend durch das bürgerliche Zeitalter wird man allerdings aufgeben müssen. Denn die alteuropäische Gesellschaft hatte sehr wohl einen Begriff von der Spezifik der Lebensalter und von den Entwicklungsstufen. Eine Vielzahl von Dokumenten lehrt uns, daß man ein ausgeprägtes Bewußtsein von den Lebensaltern hatte. Kindheit, Jugend, Erwachsenen- und Greisenalter waren nicht nur schematische Bezeichnungen, sondern gelebte Wirklichkeit mit je eigenen Regeln. Die im Anschluß an ARIES häufig geäußerte Auffassung: „... im Regelfall lebten Kinder und Heranwachsende als noch kleine Erwachsene nach den für alle geltenden Regeln“ (so z. B. H. THIERSCH 1978, 18) dürfte – zumindest in dieser undifferenzierten Form – falsch sein. Kinder waren auch damals Kinder, wurden als solche wahrgenommen und als solche behandelt. Unter dem Blickwinkel der

Erziehung bedeutet dies, daß den Heranwachsenden auch damals die Welt „vermittelt“ begegnete, pädagogisch aufbereitet, zuträglich gemacht, durch Erwachsene „abgebremst“, wie es K. MOLLENHAUER (1983, 34ff.) nennt. Und „gleiches Recht für alle“, wie es oft heißt, gab es weder unter den Erwachsenen, deren Handlungsspielraum durch Stand, Geschlecht, Besitz und persönliches Ansehen eingeschränkt war, noch mit oder unter Kindern, die sich in einem komplex gestuften System von Rechten (Ansprüche auf Versorgung, Schutz und Zuwendung) und Pflichten (zur Mithilfe entsprechend der Leistungsfähigkeit und dem Alter) orientieren und bewähren mußten. Kindheit und Jugend mußten nicht erst „erfunden“ werden, es gab sie – wenn auch in charakteristisch anderer Weise als später. Die traditionale Gesellschaft hatte andere Auffassungen vom „Weg des Kindes ins Leben“, aber die Vorstellung, daß sich das Leben des Menschen als *Weg*, als curriculum (vitae) gestaltet, war seit der jüdisch-christlichen Antike gemeineuropäische Überzeugung. Auf dem Hintergrund der aus der Bibel und der älteren und jüngeren christlichen Tradition bekannten, der im ursprünglichen Wortsinn „paradigmatischen“ Lebensläufe der Apostel, der Heiligen, der Märtyrer (der Viten, der Legenden) verstand der Mensch sein irdisches Leben als eine von Krisen (an den Wegkreuzungen, abseits vom „rechten“ Pfad) ständig bedrohte *Wanderung* (perigrinatio), die auch nach dem Tode fortzusetzen war. Und das individuelle Leben ordnete sich wieder ein in einen noch größeren zeitlichen Rahmen, den der Heilsgeschichte: in die Abfolge der Zeitalter der Welt bis zum Jüngsten Gericht. Das ist weder eine Entwicklungspsychologie noch eine moderne Universalgeschichte; das ist aber gleichwohl eine Form von Lebensgeschichte und eine Form von Weltgeschichte.

Ad 2: *Bewältigung der Probleme einer diesseitigen Lebensführung*

Gewiß, der seit der Renaissance allgemein wirkende Säkularisierungsprozeß erreicht und verwandelt das Feld der Erziehungstheorie und -praxis so richtig erst in der europäischen Aufklärung. Erst da setzt der massive Emanzipationsprozeß von der Kirche ein. Erst seit dieser Zeit wagen es Pädagogen, Erziehung allein innerweltlich zu begründen und die Ziele utilitaristisch oder persönlichkeitsbildend auf „erfolgreiche“ Lebensführung zu beschränken. Demgegenüber war die Letztbegründung alles menschlichen Tuns und Denkens in der alteuropäischen Gesellschaft eine theologische. Erziehung war eine den Eltern und der geistlichen und weltlichen Obrigkeit auferlegte Christenpflicht, über deren Erfüllung einst Gott würde richten.

Das bedeutet nun aber nicht, daß Erziehung im praktischen Vollzug und der Intention nach nicht auch auf eine diesseitige Lebensführung bezogen gewesen wäre. Im Gegenteil: Mittelalterliche Erziehung war streng funktional auf die Bedürfnisse damaliger Lebensführung ausgerichtet – mehr als es in der heutigen Erziehung der Fall ist oder gewünscht wird. Der Mensch hatte sich ja – im Angesicht Gottes und unter Aufsicht der Kirche – gerade hier im Diesseits zu bewähren. Das meint: Kindererziehung, ein „weltlich Ding“, bereitete damals wirklich auf das „wirkliche Leben“ vor. Die Unterweisung und Ausbildung der Heranwachsenden im Rahmen der allgemeinen Lebensformen, der Lehrverhältnisse oder des Unterrichts bereiteten auf genau die Erfordernisse vor, denen sie sich als Erwachsene in ihrem Stand und in ihrem Lebenskreis später zu stellen hatten. Lateinschulen und Universitäten bildeten künftige Gelehrte aus, Klöster künftige Mönche und Nonnen, Hauslehrer und Prinzenenerzieher künftige Herren, Zünfte künftige Handwerker. Mit einem Wort: Die Lebensformen und die Erziehungsinstitutionen, soweit es solche gab, leisteten im modernen Sinne Berufserziehung. Erziehung war zuerst und immer vor allem Hilfe zur Lebensbewältigung.

Ad 3: *Kenntnis und Praktizierung bestimmter Erziehungsmethoden*

Gewiß nimmt das Methodenbewußtsein der Erzieher und Lehrer im 18. Jahrhundert zu. Dies geschieht aber auf der Grundlage eines bereits hochentwickelten methodischen Denkens, Lehrens und Lernens der alteuropäischen Tradition. Dies muß hier nicht umständlich für den *gelehrten Unterricht* belegt werden, dessen Fundament der systematisch und methodisch angelegte „Lehrplan des Abendlandes“ weiterhin bleibt und der bis in unser Jahrhundert hinein den Geist der rationalistischen Bewußtseins- und Erkenntnistheorie der Scholastik und der frühneuzeitlichen Philosophie (DESCARTES) atmet.

Wichtiger dürfte der Hinweis sein, daß das alte Europa Lebensgemeinschaften hervorgebracht hat, die ihren Nachwuchs durchweg durch psychologisch durchdachte und systematisch erprobte „Interaktionsformen/-prozesse“ formten und die ihre Mitglieder zeitlebens Tag für Tag, von Stunde zu Stunde einer strengen psychischen Kontrolle unterwarfen: die der Mönche. Die Ordensregeln lehrten den Mönch – sei er nun Benediktiner, Zisterzienser, Bettelmönch oder später Jesuit – „ein einheitlich konzipiertes Lebensprogramm methodisch durchzuführen; sie zeigte(n) ihm, wie er seine seelischen und körperlichen Regungen objektivieren und beherrschen konnte“ (FLASCH 1982, 25; Hervorhebung E. W.). Die heute von der Psychologie angebotenen Methoden der Selbsterfahrung, der Verhaltensmodifikation, der Menschenführung usw. haben ihr Vorbild nicht selten in der Lebensform und in bestimmten Verfahren der Mönche und Geistlichen, d. h.: in der Meditation, der individuellen Gewissenserforschung, in der Beichte, im Schuldbekenntnis und in der Freisprechung. Die strukturelle Ähnlichkeit zwischen den „Exerzitien“ eines I. VON LOYOLA, der pietistischen Gebetspraxis eines A. H. FRANCKE und der planmäßigen „Befreiung vom Ich“ im Stil eines BHAGHWAN dürfte nicht zufällig sein. Schließlich: die Traditionslinie der klösterlichen Zucht hatte in der inneren und äußeren Disziplin der Schulen bis in die jüngste Zeit eine Fortsetzung.

Ad 4: *Erziehungsfähigkeit und -bedürftigkeit und das Ziel der moralischen Verbesserung*

Seitdem die Aufklärung das antike Versprechen erneuert hat, daß das richtige Wissen zum richtigen Tun führt, seitdem KANTS Ethik vom Menschen verlangt, aus freien Stücken, „allein aus Achtung vor dem Sittengesetz“ moralisch zu handeln, und seitdem Klassik und Neuhumanismus „Humanität“ vom Menschen verlangen, gilt Erziehung als das entscheidende Vehikel zur moralischen Verbesserung des Menschen. Mit Pathos spricht die Pädagogik seit zweihundert Jahren davon. Das hat den „Beruf“ des Erziehers aufgewertet, das hat die Erzieher beflügelt. Das hat die Pädagogik aber auch vergessen lassen, daß moralische Erziehung immer schon zu ihren zentralen Aufgaben gehört hat. Vergessen worden ist darüber auch die Rolle, die die alteuropäische Sittenlehre und die Moralphilosophie bei der Genese dieses neuen Erziehungsbewußtseins im 18. Jahrhundert gespielt hat. (Am Kardinalbeispiel ROUSSEAU hat M. RANG 1959 die komplexe Durchdringung der zwei großen Traditionslinien der „Anthropologie von unten“ und der „Anthropologie von oben“ herausgearbeitet.) Wenig bedacht worden ist auch die nie abgerissene, pädagogisch bedeutsame Tradition der *gelebten Moral* des alten Europas, so wie sie sich in Lebensformen und Handlungsweisen manifestierte, wie sie in Sprichwörtern und Geschichten mündlich überliefert und wie sie schriftlich in Rechtssammlungen (seit dem „Sachsenspiegel“) und in der erbaulich-volkstümlichen Literatur erschließbar ist. Die Kultur des Mittelalters und der frühen Neuzeit hat ja insgesamt einen sehr lehrhaften Charakter. Nicht nur die im engeren Sinne didaktische Literatur, auch die unterhaltende und sprachästhetisch durchgeformte

Literatur will den Leser bzw. Hörer belehren, gute und schlechte Lösungen der Lebensprobleme aufzeigen, so wenn z.B. in der Troubadourlyrik und im höfischen Versroman dem Ritter beispielhaft in Dialogen, Reflexionen, Geschichten und Allegoresen dargestellt wird, was er als Liebender, als Ritter der aventure, als Christ tun soll.

Eine Erklärung für die in modernen Augen geradezu penetrante Neigung des Mittelalters, den Mitmenschen zu belehren, gibt vermutlich das in These 5 anzusprechende Problem.

Ad 5: „Bildung“ und „Identität“

Was seit dem Beginn der modernen Pädagogik „Bildung“, in der Sprache der Sozialisationstheorie heute „Balance zwischen Identität und Entfremdung“ heißt, das stellte sich als Problem und war ein Ziel der Erziehung auch in der alteuropäischen Gesellschaft, war vermutlich dort sogar in einer existentiell bedrängenderen Weise notwendig als später in der modernen Welt.

Die äußerlich weniger aufgeteilte Lebenswelt, das Leben im „großen Haus“ mag die romantische Illusion nähren, daß die Menschen damals geradezu automatisch, zwanglos und konfliktfrei in die „warme Sozialität“ hineinwuchsen. Das muß bezweifelt werden. Die Spielräume des Verhaltens waren wesentlich kleiner als später im bürgerlichen Zeitalter. Denn die nie gesicherte Befriedigung der elementaren Bedürfnisse, die Bedrohtheit des Lebens durch Krankheit und äußere Gewalt und das enge Zusammenleben der Menschen erlaubte nicht mehr, sondern weniger Freiheit zum Ausleben der individuellen Neigungen. Sieht man einmal von den wenigen relativ unabhängigen großen „Herren“ ab, so erzwang die kleine Menschengemeinschaft des Hauses und die größere der dörflichen, ritterlichen oder städtischen Siedlungen den Triebverzicht, die Unter- und Einordnung des Individuums. Die von N. ELIAS belegte Ungeniertheit in gewissen Bereichen der Zwischenmenschlichkeit paßt schlecht zu der anderen Tatsache, daß dem einzelnen entsprechend seiner Stellung im sozialen und familialen Gefüge die Befolgung einer Vielzahl von fein abgestimmten Verhaltensregeln abverlangt wurde. Jede spontan-eigenwillige Lebensäußerung (in den Manieren, in der Kleidung, im Gefühlsausdruck usw.) stieß immer rasch da an eine Grenze, wo ein Stärkerer sich betroffen oder wo die Gemeinschaft sich in ihrem Empfinden verletzt fühlen konnte oder wo den einzelnen Gewissensängste schreckten.

Das könnte man so interpretieren, daß das Lebensschicksal des Menschen damals entscheidend davon abhing, ob es ihm gelang, den Punkt zu finden, an dem er seine Gewissensnöte vor Gott und den Druck der Gemeinschaft mit den eigenen Wünschen zu einer erträglichen Lebensführung vereinbaren konnte. Mit anderen Worten: Stabilisierung der Individuen in ihrem Verhältnis zu sich selber, zur Gemeinschaft und zur Transzendenz war das zentrale Ziel auch damaliger Erziehung. Alle Erziehungslehren und alle geistlich-erbaulichen oder poetisch-unterhaltenden Lebenslehren bezogen aus dieser Zielstellung ihren existentiellen Ernst; mit den Worten WALTHERS VON DER VOGELWEIDE: „wie man zer welte solte leben... wie man driu dinc erwurbe... daz guot und weltlich ère und gotes hulde mêre zesamene in ein herze komen“ (nach P. WAPNEWSKI 1962, 124), das war ein zu lösendes Problem.

Ad 6: *Öffentliches und privates Interesse an Erziehung und eine dementsprechende Institutionalisierung der Erziehung*

Das 18. Jahrhundert hat sich und wird heute als das „pädagogische Jahrhundert“ bezeichnet. Seit dieser Zeit ruhe der „pädagogische Blick“ der Eltern und Erzieher auf den Heranwach-

senden, werde Pädagogik zum Lebensschicksal, gebe es das – je nach Sichtweise als „menschenfreundlich-emanzipierend“ oder als „schwarz“ bezeichnete – Interesse an Erziehung.

Auch hier sei die relativierende Gegenthese gewagt: Die Formung der Heranwachsenden war in der ganzen traditionellen Gesellschaft ebenfalls von großem privaten und öffentlichen Interesse. Die Tatsache, daß Kindern nur eine kurze Kindheit gewährt wurde, sie rasch in den Prozeß der gemeinschaftlichen Arbeit eingegliedert wurden, sie früh aus dem Haus in die Lehre gegeben wurden und ihr Tod äußerlich rasch bewältigt wurde, darf nicht zu dem Schluß verleiten, daß die Kinder den Eltern gleichgültig gewesen wären (vgl. hierzu HARDACH-PINKE/HARDACH 1978, 39ff.). Das hätte auch dem Prinzip der eigenen Lebenssicherung widersprochen. Kinder waren für die Familien und die großen Gemeinschaften überlebenswichtig. Wer über die Mittel verfügte, ließ sich die sorgfältige Erziehung der Kinder auch etwas kosten. Die gehobenen Stände sorgten für eine gründliche, z. T. viele Jahre umfassende Ausbildung ihrer Kinder (vgl. z. B. A. BORST 1979, 76ff.). Die verwahrlosten, sich selbst überlassenen Kinder und Jugendlichen waren auch in den Wirren der Umbruchszeiten, der großen Hungersnöte und Epidemien die Ausnahme (vgl. dazu A. BORST 1979, 415ff.). Auch wenn Eltern ihre Kinder aus schierer Not betteln und „in die Fremde ziehen“ ließen, wie es aus einzelnen Lebensgeschichten belegt ist, so schloß dies doch Gefühlsbindungen nicht aus. Wegen der Länge und Komplexität der alteuropäischen Geschichte wird man ein allgemeines Urteil über den Grad der Zuwendung zu Kindern kaum abgeben können. Für die frühe Neuzeit läßt sich jedoch inzwischen nachweisen, daß der Erziehungs- und Ausbildungsdruck auf die Kinder in den aufstrebenden Bevölkerungsschichten der Städte schon beträchtlich gewesen sein muß. Seit dem 15. Jahrhundert gab es in Deutschland in den Städten fast überall Lateinschulen, und auch Universitäten waren – bezogen auf die geringe Bevölkerungsgröße – in großer Zahl vorhanden. Daß der Bergmannssohn M. LUTHER 7 Jahre die Trivialschule in seiner Heimatstadt Mansfeld (vom 7.–14. Lebensjahr), ein Jahr die Domschule in Magdeburg, 3 Jahre die Pfarrschule St. Georgen in Eisenach (vom 15. bis 18. Lebensjahr) und dann schließlich die Universität in Erfurt besuchte, ist keine singuläre Ausnahme. Schulbesuch lag für die halbwegs Begüterten und auch für die Armen – zu Zeiten jedenfalls – im Bereich des Möglichen. An ihn knüpfte sich auch damals die Erwartung auf sozialen Aufstieg. Muß hier an die Ergebnisse der Schulgeschichtsschreibung seit dem 19. Jahrhundert erinnert werden? Die Tatsache, daß Schulen und Universitäten sich in wesentlichen Punkten von denen heute unterscheiden (im Lehrplan, in der Gruppierung, in den Methoden, im materiellen Arrangement), hebt nicht die andere Tatsache auf, daß wesentliche Funktionen identisch waren und wir von einem öffentlichen Schul- und Bildungswesen des Mittelalters sprechen können. Und dies führt zum letzten „Kontra-Punkt“.

Ad 7: Wissenschaftliche Reflexion der Erziehung

Die meisten Erziehungshistoriker möchten die Pädagogik wohl auch deshalb erst im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts beginnen lassen, weil sie der vormodernen Erziehungs- und Unterrichtspraxis noch nicht so recht eine Theorie ihrer selbst zutrauen. Zwar räumt man mit einem Seitenblick auf die sog. Erziehungstatsache („Erzogen wurde immer“) das Vorhandensein impliziter pädagogisch-anthropologischer Theorien meist ein („und immer waren Menschenbilder im Spiel“), billigt diesen jedoch nicht den Status von Erziehungs- oder Bildungstheorien zu. Dies unterstellt, daß die Erzieher in vormoderner Zeit kaum ein Bewußtsein von den Bedingungen und Folgen ihres Handelns gehabt hätten, daß die

Erziehungspraktiken gleichsam gedankenlos übernommen und an die nächste Generation weitergereicht worden wären, daß es zwar „Bildung“, aber keine „Bildungstheorie“, daß es zwar Schulen, aber keine Schultheorie, Lehrpläne, aber keine Lehrplantheorie gegeben hätte.

Das muß bestritten werden. Nach allem, was wir wissen, wurde nie nur „so oder so“ erzogen und unterrichtet. Auch die vormoderne Erziehung hatte einen historisch gewachsenen Zusammenhang und ist im Rahmen der Theologie und Philosophie auf ihre anthropologischen Voraussetzungen und ihre religiösen, gesellschaftlichen und individuellen Ziele hin reflektiert, entworfen und kritisiert worden. Es dürfte kaum ein Grundproblem der Pädagogik/Erziehungswissenschaft geben, das nicht bereits von den Kirchenvätern, den Scholastikern, den Humanisten und den frühneuzeitlichen Didaktikern erörtert worden wäre.

Das Fazit dieser kleinen Thesenskizze? Die moderne Pädagogik ist durch keinen Graben von der alteuropäischen Erziehungstheorie und -praxis abgetrennt. Vielmehr führen zahlreiche Verbindungslinien von dieser zu jener, so daß die moderne Pädagogik am besten zugleich als Neubeginn und Fortsetzung zu begreifen ist. Die moderne Pädagogik ist *Neubeginn*, insofern seit dem 18. Jahrhundert das Erziehungsdenken und -handeln durch das Entstehen der bürgerlichen Gesellschaft, durch „Aufklärung“ und insbesondere durch die Entwicklung einer genetischen Psychologie und der dadurch ermöglichten Ausarbeitung eines lebensgeschichtlichen Modells von Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter erstmals als ein vom kulturellen Ganzen deutlich abgrenzbarer, erzieherische Theorie und Praxis in spezifischer, d. h. „moderner“ Weise verbindender, neuer Zusammenhang in Erscheinung tritt. Die moderne Pädagogik ist *Fortsetzung*, insofern jedoch dieser Neubeginn seinen Ausgang nimmt von Konstitutionsmomenten, die fast ausnahmslos bereits eine Geschichte haben, Elemente der vormodernen Pädagogik waren und die in gewandelter Form in der modernen Pädagogik bis heute weiterwirken.

Literatur

- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
DIETRICH, TH.: Geschichte der Pädagogik 18.–20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 1970.
BORST, A.: Lebensformen im Mittelalter. Frankfurt/M. 1973.
FLASCH, K.: Geschichte der Philosophie, Bd. 2: Mittelalter. Stuttgart 1982.
HERRMANN, U.: Pädagogik und geschichtliches Denken. In: THIERSCH u. a. 1978, 173 ff.
HARDACH-PINKE, I./HARDACH, G. (Hrsg.): Deutsche Kindheiten. Kronberg 1978.
MARQUARD, O.: Die Erziehung des Menschengeschlechts – Eine Bilanz. In: Akademie der Künste (Hrsg.), Der Traum der Vernunft. Vom Elend der Aufklärung. Darmstadt 1985.
MOLLENHAUER, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983.
THIERSCH, H. u. a.: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. München 1978.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. E. Wiersing, Am Eichenpohl 13, 4930 Detmold

Gestalten der Bildung in der christlichen Trinitätslehre¹

In der Unterweisung „De doctrina christiana“ des AUGUSTINUS und – fast wortgleich – in HRABANUS MAURUS’ „De institutione clericorum“ wird ein siebenstufiger Bildungsweg geschildert, der von der „Gottesfurcht“ bis zur „Weisheit“ führt. Daß diese Stufen jene sieben „Gaben“ des Heiligen Geistes sind, die bei Jesaja 11,2 genannt werden, ist der folgenden Zusammenstellung zu entnehmen, in der die lateinischen und griechischen Bezeichnungen nach der Vulgata bzw. Septuaginta in Klammern angeführt sind:

1. Stufe: Gottesfurcht; timor dei (timor domini; phobos theou)
2. Stufe: Liebe, Frömmigkeit; pietas (pietas; eusebeia)
3. Stufe: Erkenntnis, Einsicht; scientia (scientia; gnosis)
4. Stufe: Mut, Stärke; fortitudo (fortitudo; ischys)
5. Stufe: Rat der Barmherzigkeit; consilium misericordiae (consilium; boulae)
6. Stufe: Der Welt absterben; huic saeculo moriri (intellectus; synesis)
7. Stufe: Weisheit; sapientia (sapientia; sophia)

Eine deutliche Differenz zeigt sich zwischen den „Stufen“ und „Gaben“ nur im vorletzten Fall; „der Welt (oder dem Zeitalter) absterben“ ermöglicht nach der Stufenlehre „das Sehen Gottes“ und darf von daher wohl als eine Beschreibung dessen gelten, was mit „intellectus“ (Einsicht) gemeint ist. IRENAUS von Lyon spricht im Hinblick auf die Gaben des Heiligen Geistes von den „sieben Diensten“ des Menschen, deren höchster die Weisheit sei, die alle vorhergehenden Dienste in sich fasse (Erw. ap. Verk. I, 1,9).

In der Trinität von „Vater“ und „Sohn“ und „Heiligem Geist“ ist der Letztgenannte also offenbar der Weg und das Wesen christlicher Elementarbildung. – Ich kann die Bedeutungen der einzelnen Stufen hier nicht erläutern, wenngleich erst ihre sorgfältige Interpretation vor Fehlschlüssen bewahren kann, die im Hinblick auf Bezeichnungen wie „Gottesfurcht“ oder „der Welt absterben“ heute naheliegen mögen. Einige Hinweise auf die Kontur dieses Heiligen Geistes sind hier jedoch noch notwendig. Den Evangelien zufolge verkündet ein Engel der Jungfrau Maria, daß der Heilige Geist zu ihr komme und daß sie den Sohn Gottes gebären werde (Lk 1,35; vgl. auch Mt 1,18). „Wie eine Taube“ läßt sich der Heilige Geist Gottes auf den durch Johannes getauften Jesus nieder (Mk 1,10; Mt 3,16), am Pfingsttag erfüllt er die Jünger und ermöglicht ihnen eine Verständigung über die Sprachgrenzen hinweg (Apg 2,3–13), und von Christus wird er als der Tröster der Zukunft und als Geist der Wahrheit verheißen (Jh 14,15–14,26). Er ist also nicht nur ein göttlicher (in der geistigen Objektivität

¹ Stark gekürzte und überarbeitete Fassung eines Lichtbildvortrages. Auf die – für den Vortrag wesentlichen – Bilder muß hier aus technischen Gründen ebenso verzichtet werden wie auf die Erläuterung der Metamorphoselehre GOETHES. Für zahlreiche Hilfen bei der Quellenerschließung danke ich W. U. KLÜNKER.

wurzelnder) Inspirator, ein Erkenntnis- und Wahrheitsbringer, sondern auch der *Gemeinschaftsgeist*, in dem alles Trennende zwischen Menschen durch ihr gemeinsames Leben in der Wahrheit überwunden wird. Die von Jesaja (32,15) prophezeite „Ausgießung des Geistes aus der Höhe“, die sich im Pfingstereignis der Apostelgeschichte dann ereignet und „Gerechtigkeit und Frieden“ bringen soll, kann mit der erkenntnisbringenden Seite dieses Geistes der Wahrheit nur so in Verbindung gebracht werden, daß durch das Leben in der Wahrheit alle Differenzen „aufgehoben“ werden, die sich aus der Individualität, Gruppen- oder Volkszugehörigkeit verschiedener Menschen ergeben. Die Wahrheit kann nur *eine* sein, und insofern die Menschen an ihr teilhaben, hört aller Streit auf.

Nun wird der Weg zur höchsten Stufe dieses Geistes, zur göttlichen Sophia, durch eine Lebensgestaltung bereitet, die durch Tatkraft wie Mitgefühl und zugleich durch eine Emanzipation des Gedankenlebens von der Macht des Empirischen geprägt ist („der Welt absterben“, „das Fleisch ans Kreuzesholz nageln“ sind dafür häufig verwendete Metaphern). Schon daran mag die Esoterik einer „unbefleckten Empfängnis“ jener „Sophia“ deutlich werden, die nicht nur in der gnostischen Spekulation häufig mit der Maria gleichgesetzt wurde und auf die wohl auch Nietzsche sein – freilich in kritischer Absicht geäußertes – Wortspiel von der „unbefleckten Erkenntnis“ (Zarathustra, II) bezog. Die – wie es CLEMENS von Alexandrien in seinem „Erzieher“ immer wieder ausdrückt: – *durch den Logos* – „gereinigte“ Seele wird zur „göttlichen Jungfrau“, zur Sophia, die sich für die Gaben und an den Gaben des Geistes herangebildet hat. Sie – die erkenntnishungrige Seele – gibt diesem Geist erst in einem solchen gereinigten Zustande vollkommene Wirklichkeit in sich. „Jungfrau“ ist in der antiken und mittelalterlichen Bilderwelt ein Sinnbild der menschlichen Seele, und zwar der hingebungsfähigen Erkenntnishaltung der Seele, der „reinen Betrachtung“. Von der Pythia, die sich mit „jungfräulicher Seele“ dem Gott naht, ist in den Texten der Spätantike ebenso die Rede wie vom „jungfräulichen Johannes“ oder vom „jungfräulichen Logos“. In der 23. deutschen Predigt Meister ECKEHARTS heißt es: „Eine Frau sprach zu unserem Herrn: ‚Selig ist der Leib, der dich trug‘. Da sprach der Herr: ‚Nicht nur der Leib ist selig, der mich getragen hat; selig sind, die das Wort Gottes hören und es behalten‘. . . Es ist Gott wertvoller, daß er geistig geboren werde von einer jeden Jungfrau oder (will sagen) von einer jeglichen guten Seele, als daß er leiblich von Maria geboren ward.“ Dabei ist die Beziehung dieser esoterischen Maria-Sophia zur esoterischen Eva zu beachten. „Der Mensch kann“, so schrieb JOHANNES SCOTUS ERIUGENA im Hinblick auf Eva, „nicht ohne vielfache Mühe und Arbeit, was die Schrift die Schmerzen des Weibes nennt, zu vielfachen Empfängnissen, d. h. zu den Anfängen der Erkenntnis übersinnlicher Dinge, und zur Erzeugung von Kindern, d. h. richtiger Gedanken, aus der Natur der Dinge, nur durch diesen Sinn gelangen. Schmerzen aber und Schwangerschaften und Kinder weist die göttliche Gewährung dem äußeren Sinne darum zu, weil jeder Betrieb der Weisheit und jede Geistesempfängnis, sowie jede Erkenntnis der Wahrheit von den leiblichen Sinnen ihren Ausgang nehmen muß, indem die Vernunft von unten nach oben und von außen nach innen stufenweise aufsteigt“ (Über die Einteilung der Natur, IV, S. 162). – Eva, als deren „Umkehrung“ die Maria empfunden wurde (vgl. das „Ave Maria“), wird hier also als das Erkenntnisprinzip beschrieben, das durch seine Fesselung an die Sinnenwelt das Wesen der Dinge nicht zu erfassen vermag, wenngleich – und das ist sehr wichtig – die Erkenntnis nicht anders als in Eva ihren Anfang nehmen kann.

Das „Innere“ des Menschen, sein seelisches Streben, wird hier als das Weibliche angesehen, das sich für die Aufnahme eines höheren Selbstes durch gewisse Schulungen empfänglich machen muß – Schulungen, die offenbar aus den Zirkeln der antiken Mysterien heraustreten und zum Bildungsideal eines jeden werden sollen. Man beachte, daß der Geist der Wahrheit

und Gemeinschaft nicht auf dem Weg bloßer Reflexion, sondern als „Tugend“ erlangt wird; es ist ein bestimmtes praktisches Weltverhältnis, das in uns die höheren Erkenntnisorgane schafft. Der Logos, so CLEMENS von Alexandrien in seinem „Erzieher“ (I,9,4,), „hat dadurch, daß er Fleisch wurde, deutlich gezeigt, daß die Tugend auf das Handeln ebenso sehr wie auf das Erkennen gerichtet ist...“. Noch NOVALIS formulierte dieses Erkenntnisprinzip in seinem „Allgemeinen Broullion“ (Nr. 61): „Nur durch den moralischen Sinn wird uns Gott vernehmlich – der moralische Sinn ist der Sinn für *Daseyn*, ohne *äußere* Affection – der Sinn für *Bund* – der Sinn für das Höchste – der Sinn für „Harmonie“ – der Sinn für freygewähltes und erfundenes und dennoch *gemeinschaftliches* Leben – und *Seyn* – der Sinn fürs Ding an sich – der *ächte* Divinationssinn“. Und um einen weiteren Bezug auf das neuzeitliche Denken hier nur anzudeuten: Das Selbstbewußtsein, wie es die HEGELSche Phänomenologie beschreibt, ist ja allein im Prozeß wechselseitiger Anerkennung verschiedener Iche, also in der *Gemeinschaft* zu erlangen. Diese Phänomenologie klärt den Leser daher keinesfalls über sich selber auf: das kann ihr zufolge vielmehr nur durch eine bestimmte Lebenspraxis wechselseitiger Anerkennung geschehen.

Dieses im Handeln erschlossene höhere Erkenntnisorgan führt zur Sophia, aus der das Christus-Wesen geboren wird. Den Bezug der siebenten Gabe bzw. Stufe des Heiligen Geistes auf Christus finden wir u. a. auch in ikonographischen Zeugnissen bestätigt, auf denen sechs Tauben – die Symbole des Heiligen Geistes – auf Christus weisen, die siebente ruht bei oder in ihm (z. B. SCHILLER 1976, Abb. 88). Ist die „Sophia“ die Seele des Eingeweihten, so muß sich in ihr auch die Geburt eines „neuen Menschen“ ereignen: „Wird Christus tausendmal in Bethlehem geboren, und nicht in dir, du bleibst noch ewiglich verloren“, dichtete ANGELUS SILESII in seinem „Cherubinischen Wandersmann“. Das Erkennen des Christus-Wesens wird also als innere Geburt, als Geburt eines neuen Menschen in uns angesehen. Ein alter Mensch in uns muß sterben (ihn nennt die Esoterik „Welt“), ein neuer geistig-schauender muß daraus auferstehen (ihn nennt die Esoterik „Sohn“). Es gibt, wie AUGUSTINUS (Ev. Joh. 12) in der schon kirchendogmatischen Terminologie sagt, eine erste Geburt aus dem Fleisch (aus Adam und Eva), eine zweite aus Christus (aus dem Geist und der Kirche). So heißt es auch bei Johannes (3,4–6): „Wie kann ein Mensch geboren werden, wenn er alt ist? Kann er auch wiederum in seiner Mutter Leib gehen und geboren werden? Jesus antwortete: Wahrlich, wahrlich, ich sage dir: es sei denn, daß jemand geboren werde aus Wasser und Geist, so kann er nicht in das Reich Gottes kommen. Was vom Fleisch geboren wird, das ist Fleisch, und was vom Geist geboren wird, das ist Geist.“ Das Wasser, das nach der Offenbarung des Johannes (22,1) „vom Throne Gottes und des Lammes ausgeht“, „klar wie Kristall“ und Strom des Lebens ist, steht in den mittelalterlichen Texten immer wieder für die als Taufe verstandene Seelenreinigung, die empfänglich für den Heiligen Geist macht, jedoch auch schon Teil dieses Geistes ist: „Aber am letzten Tage des Festes, der am herrlichsten war, trat Jesus auf, rief und sprach: Wen da dürstet, der komme zu mir und trinke! Wer an mich glaubt, wie die Schrift sagt, von dessen Leibe werden Ströme des lebendigen Wassers fließen. Das sagte er aber von dem Geist, welchen empfangen sollten, die an ihn glaubten, denn der Heilige Geist war noch nicht da, denn Jesus war noch nicht verklärt.“ (Jh. 7,37–39). Das „Wasser des Lebens“ ist also schon Teil des Geistes: es ist der Glaube, die „Gottesfurcht“ (aber nicht im Sinne pietistischer Pädagogik, vielleicht eher SOLOV'EVs). Der ursprüngliche Sinn der „Reinigung“ ist, wie sich an vielen Texten des Mittelalters zeigen läßt, in dem Bestreben zu sehen, das Empirische nicht zur alleinigen Richtschnur des Gedankeninhaltes zu machen, vielmehr in der eigentümlichen Sphäre des (bildhaften, lebendigen) Gedankens selber sich bewegen zu können.

Nun ist, wie erwähnt, dieser Weg mit dem Wesen des Christus verbunden, ja Christus bezeichnet sich selber als „den Weg, die Wahrheit und das Leben“. Die trinitarischen Gestalten sind ja in Wahrheit der eine Logos, *erscheinen* jedoch als Dreiheit. Gerade diese Dreiheit stellt, wie ich hier ohne kritische Akzente zeigen möchte, eine wesentliche bildungsgeschichtliche Figuration dar. Der Heilige Geist geht vom Welten-Logos aus, ist aber ebenso der Weg, über den sich dieser Logos in jedem einzelnen verkörpern kann. Dieser Heilige Geist ist offenbar die Region des menschlichen Bewußtseins und Selbstbewußtseins, das zur Wahrheit und damit zur Gemeinschaft in der Wahrheit strebt. Die seelische Konfiguration des Menschen, soweit sie als Bewußtsein zu fassen ist, wird offenbar durch den Heiligen Geist umgeformt, gebildet. Diese Bildungslehre verfügt freilich über keine „Anthropologie des Kindes“, die man in der Tat als die wesentliche Errungenschaft neuzeitlicher Pädagogik bezeichnen kann. Potentiell waren ja, wie das schon der „Erzieher“ CLEMENS des Alexandriners deutlich macht, Angehörige aller Altersgruppen „Kinder Gottes“. Aber wie wird man zum „Sohn“? Wer ist es, der aus der Sophia hervorgeht?

Hier scheinen Vermutungen noch weitaus schwieriger begründbar zu sein als im Hinblick auf den Heiligen Geist. Ich möchte dennoch versuchen, eine bestimmte Interpretation plausibel zu machen. Zunächst kann festgehalten werden, daß der Heilige Geist auf die Bewußtseinsphäre des Menschen bezogen (und auch begrenzt) ist, während uns Christus als *Lebensgeist* und sogar als Schöpfer des gesamten Weltgeschehens dargestellt wird (zu den ikonographischen Zeugnissen des „kosmischen Christus“ vgl. KRAUSE-ZIMMER 1979). Der Heilige Geist inspiriert das bewußte Leben des *Menschen*, der Christus ist jedoch auch der Geist der *Erde*, dessen Leib die Jünger als Materie des Brotes essen, dessen Blut sie als Wein trinken und den sie mit den Füßen treten, d. h. auf dem sie herumlaufen (Jh. 6,32–58; Mk. 14,22–25). Der „zum Fleisch gewordene Logos“ ist – wie es bei Johannes heißt – der „wahre Weinstock“, der in der frühchristlichen Interpretation vielfach als „Weltgeist“, d. h. als in die sinnliche Vielfalt geflossene göttliche Einheit bezeichnet wurde. Jedoch ist er *Geist*, das Licht der Welt, Tor und Weg zum Vater (Jh. 4,24; 3,5–8). In der Einzelheit der empirischen Dinge ist dieser Geist „gekreuzigt“, gefesselt; Christus ist, wie der Kirchenvater IRENAUS schrieb (Ap. Verk. 34), „das Wort des allmächtigen Gottes, welches in unsichtbarer Gestalt... allgemein in dieser ganzen Welt verbreitet ist und ihre Länge und Breite und die Höhe und Tiefe durchzieht, denn durch das Wort Gottes hat das Universum Bestand; und in ihm ist der Sohn Gottes kreuzweise an allem gezeichnet“ (oder, vgl. die Übersetzung bei BOUSSET 1913: „... in der Form des Kreuzes allem aufgeprägt“). In ähnlichem Sinne spricht auch CLEMENS von Alexandrien (Teppiche IV, 12.4) von der „gekreuzigten Welt“, die er als gefesselltes göttliches Sein deutet. Christus scheint also als der *Lebensgeist* aufgefaßt zu werden, als derjenige, der nicht nur den Geist des Menschen, sondern überhaupt die Natur belebt. (Als diesen „Lebensgeist“ hat ihn die mittelalterliche Ikonographie vielfach dargestellt und auch mit der materiellen Erde, der Terra in Verbindung gebracht – vgl. z.B. die schöne Lebensbaum-Darstellung in St. Clemente in Rom oder das Echternacher Evangelienbuch.) Daß der in Jesus verkörperte Christus das Lebensprinzip, die eigentliche Bildekraft der Natur und des Menschen ist, scheint auch eine im Mittelalter oft verwendete Sprachformel nahezulegen, mit der z. B. von AUGUSTINUS, HRABANUS MAURUS oder THOMAS VON AQUIN die Trinität bezeichnet wurde. In ihr heißt es:

- Der Vater ist Träger der Einheit, *aus* der alles ist
- Der Sohn ist Träger der Gleichheit, *durch* die alles ist
- Der Heilige Geist ist Verbindung der Einheit und Gleichheit, *in* der alles ist.

Eine aufschlußreiche Interpretation dieser Formulierungen hat im 12. Jahrhundert HILDEGARD VON BINGEN in einem Brief an den Bischof EBERHARD VON BAMBERG gegeben, auf die ich hier nur hindeuten kann. Sie bezeichnet den Vater, *aus dem alles ist*, als Lichtfülle bzw. *Klarheit* (claritas), diese Lichtfülle hat *Glanz* (splendor), den Sohn, und in dem Glanz ist *Feuer* (ignis), Heiliger Geist, „und sie sind eins“. Die „Lichtfülle“ „glänzt“ demnach – oder „erscheint“ – als Christus. Wie HILDEGARD in ihrem Text ausführt, gibt der „Glanz“ erst eine Sehkraft, die „alles im lebendigen Auge körperhaft“ erscheinen läßt. „Im Sohne west die Gleichheit. Auf welche Weise? Alle Geschöpfe waren vor der Zeit im Vater. Er ordnete sie in sich, danach schuf sie der Sohn im Werk. Wie ist das zu verstehen? Es ist ähnlich wie beim Menschen, der das Wissen um ein großes Werk in sich trägt, das er hernach durch sein Wort an den Tag bringt, so daß es unter Beifall in die Welt tritt . . .“ Es ist also das In-die-Erscheinung-Treten und das Für-den-Menschen-sichtbar-Werden des Logos, das in der Erziehung zu Christus erreicht wird. (In philosophischer Hinsicht mag man hier an den Begriff des „Können-Seins“ bei NIKOLAUS VON KUES denken, das im körperhaften Sein an den Tag tritt.)

Das Wort, der Welten-Logos tritt also in Christus in *Erscheinung*, kann aber natürlich auch nur als geistiges Prinzip in der Erscheinung erkannt werden. Christus hat Gott „auf der Erde verherrlicht“ (Jh 17,4), als historischer Jesus und als das „Scheinen des Vaters“ – aber er ist „nicht von dieser (äußeren) Welt“ (Jh. 8,23). Christus steht, wie es ORIGENES (gegen CELSUS III,34) formuliert, mitten zwischen ungeschaffener Natur und geschaffenen Wesen; er, der Logos, *heißt* aber auch „Christus“ erst seit seiner Menschwerdung. Christus ist der *im Menschen* fleischgewordene Logos. Das kann dann aber doch wohl nur heißen: Die in der Welt wirksamen Bildeprinzipien sind in einer besonderen Weise im Menschen wirksam, *wenn* dieser sich zur Christus-Empfängnis hin schult. Es ist hier wichtig festzuhalten: Es geht um eine aktive und bewußte *Schulung*, d. h. um eine Tätigkeit des menschlichen Ich. Der Weg des Heiligen Geistes läßt keinen Zweifel daran, daß die „Sophia“ nur durch selbsttätige Schulung zu erreichen ist. Der „Funke“ ruht, wie es ALKUIN beschreibt, im Schüler; es bedarf nur des Feuersteins (des Lehrers), ihn hervorzurufen und zu befreien. Jesus selber ist ja auch der betont „Ich-Sagende“: die in seinen Reden verwendete merkwürdige grammatische Form „ego eimi“ bzw. „ego sum“ (z. B. Jh. 8,58) heißt ja eigentlich „ich ich bin . . .“, und es wäre zu fragen, ob man das nicht als „Ich bin der Ich-bin“, d. h. ich bin der, der „Ich“ zu sich sagen kann, übersetzen sollte. Christus wäre dann das (vielleicht im HEGELSchen Sinne) „selbstbewußte Ich“, das seinen Leib ichhaft durchdringt, das an seinem Leib arbeitet. Denn auch dies ist festzuhalten: Die Selbsterkenntnis und das Gemeinschaftsbewußtsein (der Heilige Geist) sind offenbar der Christus, soweit dieser sich im Bewußtsein des Menschen offenbart; aber erst wenn – wie es in den Sprüchen Salomos (20,27) angedeutet wird – dieser Geist „durch alle Kammern des Leibes“ geht, wird die Stufe der Christus-Geburt erreicht. Wir stoßen hier also auf den bemerkenswerten Umstand, daß „christliche Bildung“ durchaus keine „leibfeindliche Bildung“ sein konnte, mag es sich damit historisch wie auch immer verhalten. (Und es ist vielleicht von daher auch nicht verwunderlich, wenn verschiedene „Phänomenologien des Leibes“ – man denke an SARTRE oder MERLEAU-PONTY – christliche Anklänge und Sprach-Topoi zu zeigen scheinen.) Die christliche Bildungslehre zeigt also zwar keine explizite, aber doch eine rekonstruierbare *Unterscheidung* der Arbeit des menschlichen Ich, der menschlichen Selbsttätigkeit am Bewußtseinsleben (im weiteren Sinne des Wortes, der auch das „dumpfe“ Bewußtsein oder das seelische Empfindungsleben noch einschließt) und dieses Ich-Bewußtseins am Leib, den es „lebendig macht“. Davon muß dann aber offenbar auch noch die Welt der „toten Körper“ unterschieden werden, die Welt des „empirischen Eva-Prinzips“, die freilich durch die Inkorporierung des Christus ebenfalls zum Leben erwachen kann.

Wie aber kann nun dieser ja offenbar in der gesamten Natur schon bildend tätige Christus aufgefaßt werden? Das ist freilich für das moderne Bewußtsein die Kardinalfrage, deren Beantwortung darüber entscheidet, ob man hier in ein obskures historisches Kabinett zu blicken meint oder aber auch in bildungstheoretischer Hinsicht in dieser Trinitätslehre mit HEGEL „den Angelpunkt der Weltgeschichte“ anschaut. Ein Versuch sei gewagt: Was ein „Bildeprinzip“ in der pflanzlichen Welt genannt werden könnte, ist vielleicht am deutlichsten im Metamorphosenprinzip der GOETHESCHEN „Urpflanzen-Idee“ anschaulich zu machen. Dieser zufolge sind beispielsweise die Ausdehnungs- und Konzentrationsprozesse einer Stengelblatt-Metamorphose niemals als solche empirisch nachweisbar – und doch müssen diese Prozesse für einen „organischen Begriff“ der Pflanze vorausgesetzt werden, wenn die Blattbildungen vom Keim bis zur Blütenknospe verständlich sein sollen. GOETHE nennt sein Verfahren der anschauenden Urteilskraft daher auch „exakte Phantasie“, seinen dabei nun erst zutage tretenden Gegenstand eine „sinnlich-übersinnliche Pflanze“. Freilich zeigt die mittelalterliche Christologie solche Überlegungen über das „Lebensprinzip“ mitten zwischen ungeschaffener Natur (dem göttlichen Geist) und geschaffenen Wesen nicht; jedoch zeigt eine Naturbetrachtung wie beispielsweise die des BERNARDUS SILVESTRIS über den Mega- und Mikrokosmos deutlich, daß hier auf „Bildeprinzipien“ der Tier- und Pflanzenwelt geschaut wird, für deren Auffindung die empirischen Erscheinungen nur „Fußspuren“ sind. Ich kenne bisher keine Versuche, das goetheanistische Verfahren auf den Menschen zu beziehen – „Bildeprinzipien“ seiner Morphologie, seines „Leibes“ würden andere Anschauungsformen fordern, als dies im Hinblick auf Pflanzen der Fall ist (vgl. dazu jedoch z. B. BLECHSCHMIDT 1983; KOESTLER/SMYTHIES 1970; SCHAD 1985).

Ungeachtet dieser Schwierigkeit, für die sich ja unter Umständen historische statt prinzipieller Ursachen dingfest machen lassen könnten, scheinen mir an dieser Idee einer „in die Kammern des Leibes dringenden“ Ich-Tätigkeit Konturen einer Bildungstheorie erkennbar zu werden, in der Natur, Anthropologie und Bildungsgeschichte ihren gemeinsamen Bezugspunkt finden. Eine in diesem Sinne rekonstruierte „christliche“ Bildungstheorie möchte ich abschließend wenigstens andeuten. Dabei kann es hilfreich sein, sich einmal die Ontologie Nicolai HARTMANNs in Erinnerung zu rufen, in der die zuvor für die christliche Bildungslehre herausgearbeitete Unterscheidung von Körper, belebtem Körper, beseeltem und schließlich durchgeistigtem Körper einen philosophischen Bezug finden könnte. Jede dieser Sphären, so HARTMANN, verlangt ihren spezifischen Erkenntniszugang, und der Versuch, beispielsweise organische Prozesse (Bildekräfte) durch naturwissenschaftliche Methoden im modernen Sinn erklären und verstehen zu wollen, führt deshalb zu Irrtümern. In der Natur sind die ersten drei Sphären gleichsam auseinandergelegt: mineralische Welt, Pflanzen und Tiere, wobei jede „höhere“ Stufe allerdings die vorhergehenden in einer spezifischen Form einschließt. Erst der Mensch verwirklicht auch das „Geistige“ in seinem Dasein, und auch an ihm müssen Seelisches, Organisches und Physisches zwar in ihrem substantiellen Zusammenhang, jedoch mit jeweils besonderen Anschauungsformen untersucht werden. Wie die gegenwärtige „Naturwissenschaft“ beispielsweise die Topologie des Skelettbauens oder den Chemismus des Blutes untersuchen kann, so die „goetheanistische“ Wissenschaft die Bildeprozesse der menschlichen Morphogenese. Wie allerdings diese „organische“ Wissenschaft die „Naturwissenschaft“ voraussetzt, so muß auch die dann folgende Psychologie beide Bereiche einschließen, ohne sich in ihnen zu erschöpfen – dergleichen Perspektiven sind aber wohl gegenwärtig kaum erkennbar und viel deutlicher vielleicht in den psychologischen Entwürfen beispielsweise L. OKENS oder C. G. CARUS' vorbereitet. Und schließlich wird eine wirkliche „Geisteswissenschaft“ über jene drei vorhergehenden Wissenschaften hinausgehen müssen,

ohne sie zu verlieren; selbst die großartige HEGELSche löst jedoch die Materie statt dessen radikal in „Geist“ auf und kann daher nicht als Modell gelten. Jedenfalls sind in dieser Systematik die Umriss einer *Anthropologie* erkennbar, von deren Standpunkt her zu fragen wäre: wie das Ich sich aus jenen „Schichten“ konstituiert und wie es dieselben *gestaltet*? Diese Gestaltungsforderung läßt sich ja, wie es scheint, in den Gestalten der christlichen Trinitätslehre entdecken: Christus wurde, was wir sind, damit wir werden, was er ist (IRENÄUS, Hār. V, Vorrede): Er, der „Lebensgeist“, wurde „Fleisch“, und dieses muß offenbar seinerseits zum Ausdruck des Lebensgeistes werden. Diese hier nur formal skizzierte und explikationsbedürftige Bildungslehre, eine „spirituelle Anthropologie des Leibes“, hat aber auch eine *bildungsgeschichtliche* Dimension. Denn sieht man sich beispielsweise die Bildungsideale des Mittelalters genauer an, dann ist dabei der Eindruck von „Tugend-Idealen“ zu gewinnen, die sich wesentlich auf die Umgestaltung des *seelischen Lebens* beziehen. Es sind keine „kognitiven“ Ideale im Sinne der neuzeitlichen Aufklärung; ihre „Innerlichkeit“ wird immer wieder betont. Ganz anders das „gymnastische Bildungsideal“ im klassisch-antiken Griechenland. Dieses musisch-gymnastische Ideal ist ja einerseits kein bloß körperliches (etwa gleich dem des Body-Builders) und andererseits aber auch kein bloß seelisches: selbst in den Dialogen der platonischen Philosophie wird die Güte einer Tugend immer wieder daran plausibel gemacht, daß der Jüngling, an dessen Körper sie zum Ausdruck kommt, *ein schöner Anblick ist*. HERDER hat in seiner „Kalligone“ aber wohl richtig gesehen, daß in den großartigen Skulpturen der Griechen vorrangig die *Kräfte*, die den menschlichen Körper bilden und bewohnen, sichtbar gemacht wurden; das ist am deutlichsten vielleicht in den archaischen und frühklassischen Skulpturen zu sehen, während diese Darstellungsart im Hellenismus zugunsten des dargestellten Gemütsausdrucks verschwindet. In eine ähnliche Richtung weist auch GOETHEs mehrfach (z. B. It. Reise 6. September 1787) geäußerte Meinung, die griechischen Kunstwerke seien zugleich die „höchsten Naturwerke“, insofern deren Künstler nach denselben Gesetzen verfahren, nach denen auch die Natur bei der Bildung des lebendigen Körpers verfährt. Ließe sich diese Beobachtung verifizieren, so wäre die antike Anthropologie „organisch“ orientiert, während man die mittelalterliche als eine zur „Innerlichkeit“ oder zum „Seelischen“ strebende davon abheben könnte (und die Vorformen einer solchen Innerlichkeits-Tendenz könnte man im Charakter- und Rhetoren-Ideal der Römer entdecken). Dagegen scheint sich wiederum deutlich das *Sippen- und Blutsideal* abheben zu lassen, also das Verständnis der Nachkommen aus dem „Samen“ der blutsverwandten Vorfäter, das für altorientalische Kulturen charakteristisch ist (man vergleiche diese physiologisch-genetische Terminologie beispielsweise in den Schriften des „Alten Testaments“). Es scheint dann ja – wenn diese hier sehr vereinfachende Deutung richtig ist – eine Bildungs-Genealogie zum selbstbewußten Ich der Neuzeit erkennbar zu werden, in der das ursprünglich noch gruppenhaft erlebte Ich sich zunächst körperlich, dann körperlich-organisch, später seelisch und schließlich „vereinzelt“, individualisiert – d. h. selbstbewußt ausbildet und erlebt. Aber diese Genealogie hat auch eine – für uns vorerst offene – *Perspektive*, wie sie die Trinitätslehre bereits andeutet: Dieses zu sich kommende Ich kehrt gleichsam in den Leib zurück, bildet zunächst das Seelische um als praktische *Vernunft* (Prinzip des Heiligen Geistes), muß aus der Erkenntnis der Leibkonstitution der Vernunft jedoch notwendig auch den Organismus zu ergreifen, d. h. zu bilden versuchen (das Sohnes-Prinzip); es muß nicht nur den Versuch unternehmen, „das wahre Subjekt im Körper wieder zu entdecken, oder als Körper zu identifizieren“ (KAMPER/WULF 1982, S. 21), sondern gestaltend in die Bildkräfte des Leibes einzugreifen. (Ein erstes Verständnis für diese seltsame Idee ist vielleicht über die Hypothesen „morphogenetischer Felder“, „Gestaltungsfaktoren“ usw. in der Biologie oder über die „Plasticity“-Diskussion in der Psychologie möglich; sachlich überzeugender wäre sicher die

Ausbildung einer „goetheanistischen Anthropologie“.) Derartige Zukunftsperspektiven der Ich-Tätigkeit dürften allerdings in der Pädagogik unserer Tage eher mit Skepsis betrachtet werden. Aber vielleicht könnte unter solchen heuristischen Gesichtspunkten mit Gewinn gefragt werden, ob die „neuzeitliche Pädagogik“, die zu preisen ihre Apologeten nicht müde werden, nur *Episode* ist, *wesentliche Episode*, die freilich in ihrer Verabsolutierung zum rousseauistischen Dämmer Schlaf verkommt?

Literatur:

- ALKUIN, V.: Gespräch zwischen Schülern und Lehrer. In: GARIN, E.: Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik I. Reinbek 1964, S. 93–109.
- ANGELUS SILESII: Der cherubinische Wandersmann. Zürich: Diogenes 1979.
- AUGUSTINUS, A.: Vorträge über das Evangelium des hl. Johannes. Übers. von Th. SPECHT. Bibl. d. Kirchenväter 8, IV. Kempten/München 1913.
- AUGUSTINUS, A.: Über die christliche Lehre. Übers. von P. S. MITTERER. BdKV 49/VIII München 1925, S. 1–225.
- BERNARDUS SILVESTRIS: Über die allumfassende Einheit der Welt. Übers. von W. RATH. Stuttgart o. J.
- BLECHSCHMIDT, E.: Vom Ei zum Embryo. In: WENDT, H. und LOACKER, N. (Hrsg.): Kindlers Enzyklopädie Der Mensch, Bd. IV, München 1983, S. 81–116.
- BOUSSET, W.: Platons Weltseele und das Kreuz Christi. Z. neust. Wissensch. u. d. Kunde d. Urchristent. 14 (1913), S. 273–285.
- CARUS, C. G.: Physis. Zur Geschichte des leiblichen Lebens. Stuttgart 1851.
- CLEMENS VON ALEXANDRIEN: Der Erzieher. BdKV 7/I, übers. v. O. STÄHLIN. München 1934.
- CLEMENS VON ALEXANDRIEN: Teppiche. Übers. v. O. STÄHLIN. BdKV 19 u. 20. München 1937.
- HARTMANN, N.: Der Aufbau der realen Welt. Grundzüge der allgemeinen Kategorienlehre. Berlin ³1964.
- HILDEGARD VON BINGEN: Briefwechsel, übers. v. A. FÜHRKÖTTER. Salzburg 1965.
- HRABANUS MAURUS: Auszug aus „De institutione clericorum“. In: GARIN, E.: Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik I. Reinbek 1964, S. 110–128.
- IRENÄUS VON LYON: Des heiligen Irenäus Schriften zum Erweise der apostolischen Verkündigung. Übersetzt von K. TER-MEKERTTSCHIAU u. E. TER-MINASSIANTZ. Leipzig 1907 (auch: BdKV 4/II, Kempten/München 1912).
- IRENÄUS VON LYON: Des heiligen Irenäus fünf Bücher gegen die Häresien. Übers. v. E. KLEBBA, BdKV 4, Kempten/München 1912.
- JOHANNES S. ERIUGENA: Über die Einteilung der Natur, hrsg. v. L. NOACK. Berlin 1870 (1.–2. Buch), 1874 (4.–5. Buch).
- KAMPER, D./WULF, Chr. (Hrsg.): Die Wiederkehr des Körpers. Frankfurt 1982.
- KOESTLER, A./SMYTHIES, J. R. (Hrsg.): Das neue Menschenbild. Wien–München–Zürich 1970.
- KRAUSE/ZIMMER, H.: Erdenkind und Weltenlicht. Stuttgart 1979.
- MEISTER ECKEHART: Deutsche Predigten und Traktate, übers. v. J. QUINT. München 1963.
- MERLEAU-PONTY, M.: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin 1966.
- NIKOLAUS VON KUES: Vom Können-Sein, übers. v. E. BOHNENSTAEDT. Leipzig 1947.
- OKEN, L.: Über das Universum als Fortsetzung des Sinnessystems. Ein pythagoreisches Fragment. In: OKEN, L.: Gesammelte Schriften, hrsg. von J. SCHUSTER, Berlin 1939, S. 97–144.
- ORIGENES: Acht Bücher gegen Celsus. Übers. v. P. KOETSCHAU. BdKV 52/II u. III, München 1926.
- SARTRE, J. P.: Das Sein und das Nichts. Hamburg ⁵1974.
- SCHAD, W. (Hrsg.): Anthropologie. Stuttgart 1985.
- SCHILLER, G.: Ikonographie der christlichen Kunst, Bd. 4.1. Gütersloh 1976.
- SOLOV'EV, V.: Der Sinn der Liebe. Hamburg 1985.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Christian Rittelmeyer, Herzberger Landstraße 64a, 3400 Göttingen

Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie

Angesichts der vielfach eingeschliffenen Traditionsstränge und der Gefahr eines leeren oder überschwenglichen Begriffsgebrauchs ließen sich die Referenten und Diskussionsteilnehmer auf das Thema der „Allgemeinbildung“ zumeist nur unter Vorbehalten und unter Voraussetzungen ein, die sich einem platten unterrichtstechnologischen oder gar einseitig politischen Verständnis versagten. Diese vorsichtige Behandlung war der Traditionslast sicherlich ebenso angemessen wie den schwierigen Theorieproblemen, die mit einer erneuten Thematisierung des Bildungsbegriffs verbunden sind. Die einzelnen Referate griffen zentrale Teile der bildungstheoretischen Tradition auf und machten aber die Bedingungen deutlich, unter denen jede heutige Begriffsexplikation der „Bildung“ wie des „Allgemeinen“ steht. Daß dabei verschiedene Zugangswege sichtbar wurden, kann angesichts der Heterogenität aller theoretischen Diskussionen nicht überraschen.

Gegen alle Versuche der Erneuerung von Allgemeinbildung in der Gegenwart richtete das erste Referat von WOLFGANG FISCHER (Duisburg) eine hohe Barriere auf. Seine Antwort auf die Frage „*Was kann Allgemeinbildung heute bedeuten?*“ lautete: Sie „kann heute *nichts mehr bedeuten*“ und ist, anstatt die Einlösung berechtigter pädagogischer Forderungen zu sein, vielmehr die objektiv täuschende und betrügende Unterlaufung dessen, was heute Bildung genannt zu werden verdient. Diese These bezieht sich auf die „Metaphysikfunktion“ von Allgemeinbildung, die von anderen Funktionen des Begriffs, wie z.B. der selektiven Funktion, unterschieden werden müsse und als eines der sich durchhaltenden Motive des Allgemeinbildungsdenkens seit dem 5. vorchristlichen Jahrhundert aufgewiesen werden könne. Die metaphysische Funktion besagt, daß die inhaltlich wechselnden Lehrfächer allgemeiner Bildung mit dem Anspruch verbunden waren und sind, den Menschen zu einem letztinstanzlichen Unbedingten zu erheben – zur Wohlgeordnetheit des Kosmos, zum Göttlichen, zum „rein“ Menschlichen (bei W.v. Humboldt), zum Politischen, wie in der Gegenwart z.B. bei Th. Wilhelm. Das objektiv Täuschende und Bildung Untergrabende aller dieser Versuche leitet Fischer mit Kant aus der Überlegung her, daß der Begriff des uneingeschränkt Allgemeinen niemals angemessen konkretisiert werden könne, wie es in allen diesen Varianten vorgegeben wird, sondern „ein *Problem* ohne alle Auflösung“ ist. Gerade diesen Problemcharakter des Allgemeinen verstelle die Allgemeinbildung und gaukele Lösungen vor, wo keine – gegen Kant auch nicht in einer ethisch-praktischen Wendung des Problems – zu haben seien. Sie läuft damit auf eine Einschläferung der Vernunft und der „Fundamentalproblematik des Lehrens und Lernens“ hinaus. Demgegenüber könnte es eine angemessene Bestimmung von Bildung heute sein, die unumgängliche Frage nach dem Allgemeinen *als* Problem und „unendliche Aufgabe“ zu Bewußtsein kommen zu lassen. Gegen die metaphysische Erstickung des Denkens durch Allgemeinbildungskonzepte – gleich welcher Provenienz – ginge es dann in der Bildung um die Ermöglichung von Skepsis im Sinne des sokratischen Bedenkens des Nichtwissens.

Dieses Motiv sollte sich in den weiteren Überlegungen durchhalten, auch wenn die nachfolgenden Referenten in der Sache zu anderen Schlüssen kamen, indem sie etwa versuchten, die Position des Nichtwissens positiv auszuformulieren, ohne in die mit Recht abgewehrte Vorstellung einer allumfassenden oder endgültigen Vernünftigkeit abzugleiten. Die Frage, ob das hier geltend gemacht und von der Dogmatik fester Meinungen scharf abgegrenzte Metaphysikverständnis in Anwendung auf den antiken wie modernen Bildungsgedanken in historischer wie systematischer Hinsicht zureichend sei, nahm demgemäß in der Diskussion breiten Raum ein. Dabei zeigte sich, trotz manch gravierender Unterschiede in den z.T. stark voneinander abweichenden Auffassungen, wenigstens darin Übereinstimmung: 1. Der Gedanke des Allgemeinen, etwa in der Gestalt der Universalität, bleibe, als regulative Idee verstanden, ein Problem der Vernunft, das nicht wegdiskutiert werden könne. 2. Wenn in diesem Sinne am Problem des Allgemeinen festgehalten werde, müsse der Begriff der Bildung in jener Offenheit diskutiert werden, die nicht von vorgegebenen oder fertigen Antworten ausgeht, sondern einer diskursiven Vergewisserung unter den Bedingungen neuzeitlicher Vernunft und Wahrheit harret.

Im zweiten Referat unternahm JÜRGEN-ECKARDT PLEINES (Karlsruhe) den Versuch, Herkunft und Stellung des Allgemeinen in der traditionellen wie gegenwärtigen Bildungstheorie zu klären und definitiv einzugrenzen, um Mißverständnisse zu vermeiden, die sich bei einem zu engen oder vagen Verständnis von Allgemeinbildung unweigerlich einstellen. Dabei wurde zunächst in historischer Absicht auf das Widerspiel von philosophischer Dialektik und sophistischer Eristik abgehoben, in das eingelassen die neue paideia im Griechentum erwachte, um danach die Frage nach einer Bildung unter Vernunftsbedingungen zu stellen.

Zugleich wurde unter systematischem Aspekt in Sonderheit die innere Gliederung des theoretischen wie praktischen Wissens untersucht, die mit dem Programm einer enkyklios paideia bzw. einer pansophia unabweisbar gefordert war und die auf den neuen Begriff der Allgemeinbildung wenigstens als Problem durchschlagen sollte. Gemäß der traditionellen Unterscheidung von theoretischer und praktischer Bildung konzentrierte sich das Interesse schließlich auf die ethisch-moralischen Urteile, die für eine Theorie pädagogischen Handelns von grundlegender Bedeutung sind. Auch hier galt es zu prüfen, inwiefern das Allgemeine von Begriff, Regel oder Gesetz vernunftgemäß zu überzeugen weiß, und ob ihnen vor allem im Blick auf eine praktisch-reflektierende Urteilskraft in jedem Fall die Gründe der Vernunft uneingeschränkt zuerkannt werden können.

Die Diskussion bezog sich zunächst auf die Frage, ob und in welchem Sinne bei diesem Ansatz überhaupt noch von Allgemeinbildung die Rede sein könne, wenn das Gesetz der Sitte oder der Geschichte ebenso wenig wie das Gewissen des einzelnen als zureichende Instanz praktischer Vernunft angesehen werden. Ferner gab der gelegentliche Rekurs auf traditionell metaphysische wie teleologische Positionen Anlaß zu kritischen Bemerkungen, daß auf diesem Wege die Bildungstheorie hinter das Prinzip neuzeitlicher Aufklärung und Wissenschaft zurückfallen könne. Auf der anderen Seite artikulierte sich der genau gegenteilige Verdacht, dieses hermeneutische Konzept überantworte das Handeln der Menschen am Ende der bloßen Geschichtlichkeit und entziehe es solchermassen einer möglichen Letztbegründung. Angesichts dieses doppelten Zweifels wurde seitens des Referenten am metaphysischen Charakter einer vernünftigen Bildungstheorie festgehalten, zumal philosophisches Wissen wie spekulative Wissenschaft und mit ihr eine Pädagogik, die sich im nämlichen Sinne als praktische Wissenschaft verstünde, immer an der Totalität natürlicher wie sittlicher Weltbezüge und der inneren Gliederung der zu ihrer Beurteilung maßgeblichen Begriffe und Ideen interessiert sein müsse.

Das dritte Referat von JULIUS-JAKOB SCHAAF (Frankfurt) über „*die allgemeinen Dimensionen der Bildung*“ schlossen an das Problem der inneren Gliederung des Bildungswissens an und verschärften es insofern, als unter relationstheoretischen Voraussetzungen das Ziel einer möglichen Letztbegründung vernünftiger Urteile angestrebt wurde. Dieser Versuch bezog sich sowohl auf den sokratisch aufgeklärten Begriff als auch auf die neueren Positionen etwa der Kantischen „Kritik der Urteilskraft“ oder der Hegelschen Dialektik, deren Resultate in den Dienst einer in sich einheitlich geschlossenen und inhaltlich durchstrukturierten Bildungstheorie gestellt wurden. Dabei konnten die anfänglich gesondert betrachteten Momente der theoretischen wie der praktischen Bildung, die sich von der leiblich-organischen bis zur historisch-hermeneutischen oder pädagogischen Dimension erstrecken, schließlich in ein in sich strukturiertes Gefüge von Beziehungen überführt werden, deren letzte bedingende Einheit den Ermöglichungsgrund von Differenz und Einzelem als solchem darstellt.

In dieser Absicht wurden dann äußere, innere und transzendente Beziehungen scharf voneinander abgehoben und letztere zunächst ins Verhältnis zum Kantischen Begriff reflektierender Urteilskraft gesetzt. Denn auch hier würde eine an innerer Zweckmäßigkeit teleologisch orientierte Leistung vollbracht, die bestimmte und bestimmbare Erfahrung überhaupt erst ermögliche. Das begriffene Erfahrungswissen reflektiert demnach auf jene übergegenständliche Einheit einer alles umgreifenden Weltperspektive, die als regulative Idee Grund aller möglichen Bestimmungen und wechselseitiger Verweisungen bleibt. Am Beispiel Hegels wurde gezeigt, wie das Beziehungsgefüge der Bildung zu verstehen sei, wenn in einem ersten Schritt von jenem Zurücktreten gegen die Welt gesprochen wird, das das Reich der Wissenschaft erschließe, dann auf den qualitativen Zusammenhang der nunmehr auseinandergetretenen Momente und schließlich auf das In-sich-frei-Sein des Menschen näher eingegangen wird, das aller denkenden Betrachtung und vernünftigem Wollen immer schon vorausliege und als diese Freiheit Selbstbestimmung, Selbsthabe und Selbstverantwortung erst ermögliche. Im nämlichen Sinne sei Bildung tatsächlich mit Menschwerdung gleichzusetzen, in dem nicht vieles, sondern etwas im Modus der Übergegenständlichkeit gewußt würde.

Die Kritik, der relationstheoretische Letztbegründungsversuch könnte in den Standpunkt absoluten Wissens umschlagen und die Bildung würde, solchermaßen verstanden, das sokratische Nichtwissen suspendieren, wurde in der anschließenden Diskussion ebenso geäußert wie die Frage, in welchem Sinne die im Gegenzug zu diesem Verdacht vertretene These von der Übergegenständlichkeit der Beziehungsgefüge des Leibes, der Welt oder des Denkens eigentlich zu verstehen sei. In der Explikation seines Ansatzes berief sich SchAAF auf Nicolai Hartmann, soweit dieser der gängigen Vorstellung entgegengetreten ist, Relationen seien im Erkenntnisprozeß etwas Sekundäres. Ganz im Gegenteil seien sie es, in denen sich die Realgebilde aufbauen, und insofern sei die Beziehung gerade das Primäre und Wesentliche an ihnen, indem sie das ausmachen, was ihre Form, ihre Innenstruktur, ihre Determination und ihren dynamischen Aufbau ermöglichen.

Wiederum wurde die hier angesprochene Welttotalität als ein sich genügendes und zentriertes Beziehungsgefüge gedacht, das auch in dem Sinne nicht Gegenstand unter Gegenständen sein könne, weil uns ein extramundaler Standpunkt der Beurteilung versagt sei. Zur Rechtfertigung einer solchen universalen Beziehungslehre wurde deshalb nochmals auf Kant verwiesen, wonach die Welt aus einer Idee entsprungen vorgestellt werden müsse. Insofern dieser höchste, Einheit wie Differenz gleichermaßen stiftende Gedanke die Aufgabe der Philoso-

phie und der Inhalt einer wirklich allgemeinen Bildung sei, beziehe sich die Bildung weiterhin auf jene Philosophie, die für ihre Einheit bürge. Ohne auf die im Prinzip unerreichbare Vollständigkeit gegenständlichen Wissens zu reflektieren, sei die Philosophie demgemäß viel mehr an der Struktur und Gliederung unseres jederzeit begrenzten Weltwissens interessiert, an dem auch aller Bildung gelegen sei, die ihr werdendes Wissen aus seinem Ursprung begreifen möchte.

THEODOR BALLAUFF (Mainz) wandte sich im vierten Referat dem Thema „*Bildung – nicht Allgemeinbildung und Berufsbildung*“ zu. Dabei sollte nicht der „Wesensgedanke“ der Bildung erneuert, vielmehr deren Geschichtlichkeit ernst genommen werden. Im Lichte ihrer eigenen Geschichte stellt sich als erste Frage der Bildungstheorie, ob nicht – entgegen verschiedener Theorien gestufter Bildungsformen – alle Bildung mit dem Allgemeinen beginnen müsse, dem Umfassenden und allen Gemeinsamen im Sinne Comenius', deren weitere Gliederung dann die Fülle des Unterscheidbaren aus sich entläßt.

Das Allgemeine der Bildung wäre danach der umgreifende Interpretationshorizont, der das Besondere einer bestimmten Erkenntnis allererst sehen, sachgerecht beurteilen und begreifen ließe; und erst dieses Allgemeine, das weder regional noch auffassungsmäßig eingeschränkt ist, könnte den Blick dafür freigeben, alltägliche Zusammenhänge und Verhältnisse zu überschauen und sie denkend zu erfassen. Diese Erhebung zum Allgemeinen charakterisiert die Bildung im Gegenzug zur modernen Selbstsucht im Hegelschen Sinne geradezu als „Selbstlosigkeit“, wonach Wesen, Dinge und Verhältnisse der Welt in der denkenden Betrachtung sachlich aufgenommen und im vernünftigen Umgang behandelt werden.

Wie weit wir von einem solchen Bildungsgedanken entfernt seien, sollte eine Reihe von pädagogischen Begriffen aufzeigen, die in jüngster Vergangenheit den Anspruch erhoben, die obersten Prinzipien erzieherisch sinnvollen Handelns zu sein. Schon die Gleichsetzung von Bildung mit Wissen oder Lernen, aber noch mehr die Gesichtspunkte von individueller Kompetenz einerseits und Sozialisation andererseits verstellen im Grunde das, was Bildung ausmacht und ermöglicht. Nicht anders verhalte es sich mit jener Identitätssuche und Reflexion der Moderne, die am Ende nicht in selbstlose Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit übergehen wolle, weil sie lediglich das eigene Selbst und dessen Interessen, aber nicht Aufgabe, Freigabe und Besonnenheit, Gemessenheit oder Gelassenheit im Auge habe. Weil schließlich alles im Umkreis solcher Interessen und eines bloß instrumentellen Denkens aufgefaßt und beurteilt würde, drohe der Mensch, im Kategorien bloßen Verhaltens, blinder Gewohnheit oder in eine Freiheit gegenüber sich und der Welt zurückzufallen, die im Prinzip von Willkür nicht mehr zu unterscheiden ist.

In der Diskussion entstand sehr bald die Frage, wie sich ein gebildeter Gedankenkreis geschichtlich und systematisch aufbauen könne und an welchen konstitutiven Momenten er gegebenenfalls eine sinnvolle Erweiterung im Sinne des behaupteten Bildungshorizonts finde. In diesem Zusammenhang wurde daran erinnert, daß ja schon die jeweilige Sprache in ihrer geschichtlichen Gestalt und ihrer kommunikativen Bedeutung nach Weite und Inhalt die innere Gliederung jenes Interpretationshorizonts sei, auf den alle Bildung als Bildung abhebe. Mit ihrem Erwerb und sinnvollen Gebrauch gelange der Mensch schließlich zur Selbständigkeit im Denken, womit die Möglichkeit und Aufgabe verbunden ist, nach Maßgabe theoretischer Einsicht wie praktischer Klugheit selbst substantiell neue Formen vernünftigen Wissens zu entdecken und vermittels einer begrifflich artikulierten Sprache auch zu tradieren. Eine solche Erweiterung des Bildungshorizonts würde subjektiv schon dann erreicht, wenn man unter vernünftigen Bedingungen gelernt habe, einmal von seinen eigenen

Vorstellungen und Interessen abzusehen, sofern diese einer sachlichen Beurteilung von Weltzusammenhängen oder einer mitmenschlichen Lebensgestaltung im Wege stehen. Freilich dürfe diese Art der Selbstlosigkeit nicht mit Selbstaufgabe oder -aufopferung verwechselt werden. Sie schließt im Prinzip so etwas wie Verantwortung für vernünftig begründbares Wissen und besonnenes Handeln immer schon ein.

Angeichts der Frage der nachwachsenden Generation, ob das, was in unseren Bildungsgängen vermittelt wird, tatsächlich gemeinsames Leben und individuelle Entfaltung zugleich ermöglicht und fördert und insofern vernünftig ist, äußerte im fünften Referat HELMUT PEUKERT (Münster) die Vermutung, auch die Geschichte der Bildung könne der „Dialektik der Aufklärung“ unterliegen und interpretiere – so das Thema seines Vortrages – *„Die Frage nach Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft“*. Die neuzeitliche Grunderfahrung der radikalen Kontingenz alles Bestehenden, die erst das freie Subjekt mit seiner erweiterten Verfügungsmacht in seiner Ausgesetztheit hervorbringt, so daß auch Wissen und Bildung als Steigerung von Konkurrenzfähigkeit gegenüber anderen verstanden werden können (Hobbes), stellt einen Ansatz wie den von Comenius in Frage, der nach der Formel „omnia omnibus omnino“ in einem gestuften Bildungsgang ausnahmslos allen noch einen Bezug zur Wirklichkeit im ganzen ermöglichen will. Schon die klassischen Bildungstheorien müssen demgegenüber als Versuche begriffen werden, die wachsende Zerrissenheit und innere Entfremdung in den neuzeitlichen Gesellschaften zu überwinden. Bildung in diesem Sinne ist dann „Bildung zur Vernunft“. Sie wird allerdings antinomisch und schlägt um in ihr Gegenteil, wenn sie den Gedanken der Menschwerdung des Menschen im Horizont der einen Menschheit aufgibt und zum Standesprivileg degeneriert.

Die Vernichtungserfahrungen unseres Jahrhunderts lassen allerdings Zweifel aufkommen, ob die klassischen Kategorien schon ausreichen für die Konzeption einer „Erziehung nach Auschwitz“. Zwar kann hinter einen Begriff von Vernunft, welche die Realisierung eines Allgemeinen an die Anerkennung des anderen als Zweck in sich selbst im Sinne Kants bindet, nicht zurückgegangen werden. Sie wird jedoch erst sie selbst, wenn sie in ihrer praktischen Spitze auf die Genese von Subjekten, auf die Ermöglichung realer Freiheit in universaler Solidarität zielt. So verstandene Vernunft bewährt sich dann nicht nur als Basis einer Theorie pädagogischen Handelns, sondern ebenso in der Bestimmung von wissenschaftlicher Rationalität, die nicht nur fragmentiertes Bewußtsein hervorbringt, von Demokratie als gemeinsamer kreativer Lebensform und von ökonomischer Rationalität, welche Kosten des Wirtschaftens nicht externalisiert und letztlich zukünftigen Generationen auflädt. Sie will, als Kriterium von Bildung, die Rationalität einer menschlichen Gesamtpraxis realisieren.

Versucht man auf diese Weise schon im ersten Ansatz die Einzigartigkeit von Subjekten gegen die Gewalt eines Allgemeinen zu schützen, unter dessen Zugriff sie „zersplittern“ können (Adorno), dann muß naturgemäß das Verständnis des Allgemeinen von der Subsumtion unter den Begriff als äußerst problematisch erscheinen. Entsprechend nahm die Frage nach dem Verhältnis von Vernunft und Praxis einen breiten Raum in der Diskussion ein. Der These, daß die Vernünftigkeit von Bildung sich an der inneren Logik einer Praxis messen lassen müsse, die auf die Bejahung und Provokation anderer Freiheit ziele, stand der generelle Zweifel an einem Primat praktischer Vernunft und die Sorge entgegen, solche Praxis sei entfremdeter Wirklichkeit und bestehendem Elend gegenüber ohnmächtig und könne sie nur fortschreiben oder verdoppeln, statt individuell wie kollektiv gelingendes Leben zu erwirken.

Selbstverständlich bleibt die Pädagogik als Handlungswissenschaft einem kritischen Vernunftbegriff und dessen Bezug zu einem praktischen Allgemeinen verpflichtet, das unter der

Bedingung der Freiheit steht, aber eben diese Freiheit des Urteils und der Wahl bedarf offenkundig einer weiteren Eingrenzung, um sie vor Borniertheit und Willkür zu bewahren. Wo diese Begrenzung aber gesucht werden kann, blieb strittig. Geprüft werden müsse jedoch, ob ein Primat praktischer Vernunft angesichts der historischen Erfahrungen etwa mit der politischen Moral in ein Diktat umschlagen kann, das sich nicht durch andere Instanzen kontrollieren läßt. Immerhin konnte Kant noch in der Kritik der *Urteilkraft* die Vollendung seiner Philosophie sehen.

In der kurzen gemeinsamen Schlußbesprechung mit allen Referaten wurde dieses strittige Thema nochmals aufgenommen, wobei einerseits auf die Gefahr einer bloßen Gesinnungsethik und einer von ihr abgekoppelten Theorie hingewiesen und andererseits auf die vermittelnde Funktion der Urteilkraft aufmerksam gemacht wurde. Vorausgesetzt, die spätstoische Einteilung der Philosophie und die daraus abgeleitete Dreiteilung der Vernunft sei beim heutigen Stand des Wissens noch aufrechtzuerhalten, dann muß wenigstens das Verhältnis von theoretischen und praktischen Urteilen so entwickelt werden, daß der Bildungsprozeß deren wechselseitigen Übergang ermöglicht und jederzeit offenhält. Auch eine kritische Theorie pädagogischen Handelns, die unter Bedingungen der Vernunft kulturell geprägte und gesellschaftlich situierte Lernprozesse wählender und handelnder Subjekte reflektiert, käme angesichts einer neuzeitlichen Vernunft nicht umhin, den Bezug der Bildung auf das ihr angehörende Allgemeine so zu denken, daß das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis nicht einseitig belastet würde, so daß am Ende, auf höherer Vermittlungsebene, zugleich über Differenz und Identität dieser beiden Momente befunden werden könnte.¹

Anmerkung

1 Die genannten Vorträge der Arbeitsgemeinschaft werden im Verlag Königshausen & Neumann (Würzburg) gesammelt ediert.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. J.-E. Pleines, Univ. Karlsruhe, Postfach 6380, 7500 Karlsruhe 1

Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung –

Methodologische Aspekte der Gegenstands- und Begriffskonstitution*

1. Die Vieldeutigkeit des Allgemeinbildungsbegriffs als Problem

Wer mit Blick auf unser Bildungswesen kritisiert, daß die Vermittlung von Allgemeinbildung nicht mit befriedigendem Erfolg gelinge, wird sicherlich mit breiter Zustimmung rechnen dürfen. Wer jedoch den Versuch unternimmt, diejenigen Merkmale genauer zu beschreiben, an denen erfolgreiche Allgemeinbildung zu erkennen wäre, der wird ebenso sicher die breite Front der zuvor genossenen Zustimmung rasch zerfallen sehen und sich inmitten eines Gewimmels umstrittener Auffassungen wiederfinden.

Dieser schnelle Szenenwechsel hat seine Ursache bekanntlich darin, daß mit dem Allgemeinbildungsbegriff die unterschiedlichsten Bedeutungsgehalte verbunden werden¹. Schon bei der Interpretation des Wortteils „Allgemein-“ entstehen Differenzen (vgl. Abb. 1), weil dieser *einerseits* als Hinweis auf – umstrittene – Mengen von Adressaten, etwa die Mitglieder

DENOTAT- BEREICH	PSYCHISCHE GEGEBENHEITEN			INHALTSKATALOG	
Varianten	<u>Verbreitung</u>	<u>Anwendungsbereich</u>	<u>Status</u>	<u>Vollständigkeit</u>	<u>Gültigkeitsdauer</u>
	<ul style="list-style-type: none">- unbegrenzt ("für alle")- begrenzt (für bestimmte Personengruppen)	<ul style="list-style-type: none">- unbeschränkt (für alle Situationen)- beschränkt (für bestimmte Situationen, z.B. berufsunspezifische)	<ul style="list-style-type: none">- Zustand- Prozeß- Konstrukt- Wesenheit	<ul style="list-style-type: none">- abgeschlossen- unabgeschlossen	<ul style="list-style-type: none">- überdauernd- revisionsbedürftig
PRAGMATISCHER KONTEXT	DESKRIPTIV		PRÄSKRIPTIV		APPELLATIV
EMPIRISCHER ZUGANG	UNVERMITTELTE UND/ODER VERMITTELTE "SINNESDATEN"			WESENSSCHAU	

Abb. 1: Einige semantische, pragmatische und methodologische Konstituenten von "Allgemeinbildung"

* Überarbeiteter Text eines Kurzreferats, das im Rahmen des Symposiums Nr. 2: „Zugänge empirischer Forschung zu Allgemeinbildung“ gehalten wurde. – Für kritische Hinweise zur ersten Fassung bin ich Herrn Professor Dr. L. Kötter, Universität Saarbrücken, und Herrn R. Luers, Universität Oldenburg, dankbar.

eines Kulturkreises oder aber einer bestimmten sozialen Schicht, gelesen wird (vgl. dazu PAULSEN 1903, S. 663f.; BLANKERTZ 1963, S. 96ff.); *andererseits* deutet man ihn als Abgrenzungsmerkmal für die Breite individueller Handlungskompetenz, wobei die nähere Bestimmung dieses Merkmals ihrerseits wieder Gegenstand von Auseinandersetzungen ist. So lautet beispielsweise die *eine* Meinung, das Allgemeine sei in diesem Zusammenhang durch Ausgrenzung alles beruflich Besonderen, quasi negativ, zu gewinnen (vgl. v. HUMBOLDT, 1964, S. 218f.), während die *andere* darauf beharrt, das Allgemeine erweise sich als das in *allen* Lebenssituationen, also auch den beruflichen, Gültige (vgl. z. B. KLAFFKI 1964, S. 5ff.).

Uneinigkeit oder zumindest Unklarheit herrscht oft auch darüber, ob Allgemeinbildung einen Vorgang („Prozeß“) oder einen Zustand („Produkt“) bezeichnen soll (vgl. BREZINKA 1977, S. 52f.). Weiterhin wird immer wieder die Auffassung vertreten, mit diesem Begriff werde lediglich auf einen Katalog von Lehr- bzw. Lerninhalten Bezug genommen. Auch in diesem Falle eröffnen sich Entscheidungs- und damit Konfliktspielräume: Kann dieser Katalog vollständig sein oder ist er prinzipiell unabschließbar (vgl. DOLCH 1959, S. 342ff.)? Umschließt er einen überdauernden Inhaltskanon oder ist er permanent zu revidieren (vgl. ROBINSOHN 1975, S. 44ff.)?

Neben der Auseinandersetzung über Varianten und Nuancierungen, die in das skizzierte Bedeutungsfeld fallen, ist auch strittig, ob der Allgemeinbildungsbegriff für deskriptive, präskriptive (vgl. dazu KLAUER 1973, S. 70ff.) oder appellative Kontexte reserviert werden soll. Und schließlich erhebt sich die Frage – teils in Abhängigkeit von Entscheidungen in der soeben skizzierten Bedeutungsfrage, teils in Abhängigkeit von weitergehenden, beispielsweise ontologischen Setzungen –, auf welche Weise man empirische Kenntnis von dem erlangen könne, was der Allgemeinbildungsbegriff bezeichnet.

Die Aufgabe dieses Beitrages besteht nicht darin, dieses Bedeutungsgeflecht zu entwirren, noch die vorgetragenen Argumente für den einen oder anderen Vorschlag zu würdigen. Vielmehr wird versucht, gewissermaßen umgekehrt, die wichtigsten Voraussetzungen zu skizzieren, die ein Allgemeinbildungsbegriff zu erfüllen hätte, wenn man erwartet, daß analytisch-empirische Forschung einen Beitrag zur Aufhellung von Sachverhalten leiste, mit denen er in Zusammenhang gebracht wird.

Daß es dabei nicht ohne Eingriffe in das überkommene Bedeutungsfeld abgeht, die von manchem als schmerzlich empfunden werden, kann niemand überraschen. In analytischer Sicht kommt der Wissenschaftssprache ja eine rein instrumentelle Funktion zu (vgl. z. B. ESSLER 1972, S. 103ff.). Bedeutungsresektionen gelten hier, wenn sie zu höherer Präzision führen, als methodologisches Erfordernis (vgl. z. B. B. STEGMÜLLER 1969, S. 368ff.) – etwa nach der Devise: Je schärfer die Optik, desto klarer das Bild.

Man muß sich an diesem Punkt vor Augen halten, daß zwischen der analytischen und der im Traditionszusammenhang von Allgemeinbildung bedeutsamen geisteswissenschaftlichen Sichtweise gravierende Unterschiede bestehen². Sie spitzen sich dort auf einen Gegensatz zu, wo auf der geisteswissenschaftlichen Seite die Bestimmung des Begriffs als ein hermeneutischer und damit erkenntniserzeugender Akt verstanden wird (vgl. z. B. HUSCHKE-RHEIN 1979, S. 147f.), während sie nach analytischem Verständnis als eine letztlich dezisionistische, mithin informationsleere Prozedur gilt (vgl. z. B. v. SAVIGNY 1980, S. 25ff.). Diese miteinander kontrastierenden Auffassungen beruhen freilich auf verschiedenen Sichtweisen von Wissenschaft überhaupt (vgl. dazu ZABECK 1978). Es besteht die Gefahr, daß die Grenzlinie zwischen ihnen durch die identische Wortgestalt von „Allgemeinbildung“ zugedeckt wird, die

fälschlicherweise Bedeutungsgleichheit suggerieren könnte. Nur wenn man diesen Gesichtspunkt im Bewußtsein hält, kann ein von Mißverständnissen freier Dialog über jene Grenze hinweg erfolgen.

Auf diesen Punkt soll am Schluß (4.) nochmals eingegangen werden. Zunächst (2.) ist zu erläutern, welchen Kriterien der Allgemeinbildungsbegriff im Kontext der sogenannten analytisch-empirischen Forschung zu genügen hätte, auch, welche Entscheidungsspielräume dabei zu beachten sind. Danach (3.) soll gezeigt werden, welche Implikationen mit der Festlegung eines empirisch brauchbaren Allgemeinbildungsbegriffs verbunden sind.

2. Der Allgemeinbildungsbegriff als Element erziehungswissenschaftlicher Deskriptionen

2. 1. Inhaltliche Eingrenzungen

Eines der Hauptziele jener empirischen Forschung, von der hier die Rede ist, besteht in der Erweiterung und Begründung unseres Wissens über gesetzesartige Zusammenhänge, die *inhaltlich* unsere Realität zutreffend beschreiben und *sprachlich* auf eine Wenn-dann-Struktur abbildbar sind (vgl. ALBERT 1978, S. 38f.). Wir befriedigen nach dieser Auffassung mit der Verfolgung dieses Ziels nicht allein menschliche Neugier, sondern wir steigern unser Verständnis für die Vorgänge in unserer Welt; und wir gewinnen unter Umständen immer zuverlässigere Grundlagen für unser Handeln (vgl. ALBERT 1978, S. 22ff.).

Fragt man ohne weitere Umschweife, welche Form eine Aussage annehmen könnte, durch die unser Wissen im Hinblick auf Allgemeinbildung erweitert würde, so ließe sich etwa die folgende Angabe machen:

- (A) Wenn Allgemeinbildung vorliegt,
dann treten in einer gegebenen Situationsklasse bestimmte Verhaltenstypen mit hoher, andere mit geringer Wahrscheinlichkeit auf.

Es kommt hier nicht auf die Formulierung im einzelnen an, sondern lediglich auf die Veranschaulichung ihrer Struktur, die nunmehr mit Substanz anzureichern wäre. Verfügt man bereits über einschlägige Kenntnisse, so wären wir mit Hilfe einer solchen Aussage in der Lage, Erklärungen und Prognosen über jenes Verhalten zu stellen, das im Zusammenhang mit Allgemeinbildung steht. Darüber hinaus ließe sich die eingangs erwähnte Kritik am fehlenden Erfolg unserer Bildungsanstalten in Sachen Allgemeinbildung auf eine rationale Grundlage stellen, und zwar etwa mit Aussagen des folgenden Typs: „Weil ich wünsche, daß Menschen sich in Situationen einer bestimmten Klasse so und so verhalten, soll Allgemeinbildung realisiert werden.“

Obwohl bis jetzt noch keine näheren inhaltlichen Bestimmungen vorgenommen wurden, grenzt die vorgeschlagene Verwendungsweise doch schon einige der in Abb. 1 aufgelisteten Bedeutungsvarianten von Allgemeinbildung aus.

Abgewiesen wurde zunächst der appellative Gebrauch, der ja dadurch gekennzeichnet wäre, daß ein idealer Bildungsanspruch erhoben wird, der praktisch jedoch nicht einlösbar ist und daher lediglich eine Orientierungsfunktion zu erfüllen vermag, vergleichbar etwa dem Gebot der Feindesliebe³. Propositionen in Wendungen mit Appellcharakter bezeichnen aber nicht-realisierte bzw. nicht-realisiere Sachverhalte und sind daher der empirischen Forschung nicht zugänglich.

Ebenfalls ausgeschlossen wurde die eingangs erwähnte Deutung des Wortteils „Allgemein-“ im Sinne von „für alle“. In Aussagen von der Art des Beispiels A fungiert nämlich „Allgemeinbildung“ als Bezeichnung für Zustände einzelner Individuen, die zu den dort angedeuteten Konsequenzen führen, unabhängig davon, ob „alle anderen“ sich ebenfalls in diesem Zustand befinden.

Schließlich wurden alle Begriffsfassungen eliminiert, die nicht mit dem Programm eines erkenntnistheoretischen Realismus vereinbar sind (vgl. ALBERT 1978, S. 13ff.), also jene Deutungen, in denen Allgemeinbildung als eine überindividuell existierende Idee begriffen wird (vgl. LICHTENSTEIN 1971, Sp. 926), deren Wesenszüge es schauend zu erschließen gilt. Dem steht das hier vertretene Realitätskonzept entgegen, das nichts gelten läßt, was nicht mit den Außensinnen des Menschen unmittelbar oder mittelbar zu erfassen ist.

2.2. Formale Anforderungen

Der skizzierte Standpunkt ermöglicht nicht nur eine begründete Ausgrenzung von ungeeigneten Bedeutungsvarianten, er erzwingt auch die Erfüllung von Mindeststandards, nämlich (1.) auf der Seite des zu bezeichnenden Sachverhalts die strikte Beschränkung auf potentiell erfassbare, am besten: meßbare Tatsachen, (2.) auf der Seite der Sprache höchstmögliche Präzision und (3.) zwischen beiden eine stabile Verbindung, also eine von den beteiligten Forschern eingehaltene Bedeutungskonvention.

Zunächst zu der dritten Forderung: Kurz gefaßt sagt sie, daß gleiche Sachverhalte mit gleichen Begriffen belegt werden sollen. Der Grund dafür ist leicht zu sehen: Ein und derselbe Begriff, also etwa Allgemeinbildung, kann in den verschiedensten Aussagen vorkommen, mit denen Zusammenhänge in der Realität – beispielsweise nach dem Muster der Aussage A – beschrieben werden. Wendet man ihn nun auf neue Sachverhalte an, so riskiert man, daß die Aussagen, in denen er bislang enthalten war, für seine gewandelte Bedeutung nicht mehr zutreffen.

Unter diesem Aspekt erweist sich ein Allgemeinbildungsbegriff als problematisch, der ausschließlich oder auch nur als Element einen inhaltlich bestimmten Wissenskanon bezeichnet. Wissen ist stets relativ auf eine bestimmte Zeit und wandelt sich, wie wir hoffen, beständig zum Besseren. Ein Allgemeinbildungsbegriff, der darauf Bezug nimmt, wird somit seine Bedeutung ebenfalls permanent ändern. Auf diese Weise entsteht nicht nur ein heilloses Bedeutungsdurcheinander mit erheblichen Verständigungsschwierigkeiten. Man riskiert auch, daß die *Aussagen*, in denen er enthalten ist, für seine jeweils gewandelte Bedeutung gar nicht mehr zutreffen.

Zugegeben, diese Überlegung verträgt sich nicht mit einem verbreiteten Gebrauch des Allgemeinbildungsbegriffes, gemäß dem man gerade von manchen Wissensgegenständen zu sagen pflegt, sie gehörten zur Allgemeinbildung. Einer Verlängerung dieser Redeweise in die analytisch-empirische Terminologie hinein stehen jedoch die angedeuteten Schwierigkeiten im Wege.

Soll der Allgemeinbildungsbegriff demnach als Bestandteil informationshaltiger, empirisch prüfbarer Aussagen gemäß A Verwendung finden, so müssen wir ihn von einer ganzen Reihe von Bedeutungsteilen befreien (vgl. Abb. 1), auch wenn wir uns damit zugleich von gewissen vertrauten Sprechgewohnheiten entfernen.

3. Allgemeinbildung als Bezeichnung für einen internen Zustand

Bislang wurde hauptsächlich davon gesprochen, was Allgemeinbildung im Rahmen einer analytisch-empirischen Forschungskonzeption *nicht* bedeuten kann. Jetzt soll versucht werden, einige inhaltliche Bestimmungsstücke vorschlagsweise zu skizzieren. Damit kommen die oben genannten Mindeststandards Nr. 1 und 2, empirische Erfäßbarkeit und Präzision, zur Sprache.

Als erstes wäre zu entscheiden, ob Allgemeinbildung einen Prozeß oder einen Zustand bezeichnen soll. Ich plädiere für den Zustandsbegriff aus zwei pragmatischen Gründen: Zum einen führt der Prozeßbegriff in eine komplexe Vielfalt von internen psychischen und externen Vorgängen, Maßnahmen und Veränderungen, deren Kennzeichnung mit einem sprachlichen Einheitsetikett mehr verdeckt als freilegt⁴. Zum anderen eröffnet sich mit der Zustandsbedeutung die Möglichkeit, einen aus pädagogischer Sicht auszeichnungswürdigen Sachverhalt mit einem eigenen Terminus zu belegen: Allgemeinbildung als Bezeichnung für ein ganz bestimmtes internes Dispositionsgefüge, das im Hinblick auf die gewünschte Art der Auseinandersetzung des Menschen mit den wechselnden Lebenslagen als maßgeblich zu betrachten ist⁵.

Eine solche Maßnahme, nämlich die Benennung eines besonderen Sachverhalts mit einem eigenen Terminus, ist nicht etwa ungewöhnlich und für die praktische Verwertbarkeit wissenschaftlicher Aussagen durchaus nützlich. Wir kennen vergleichbare Zustandsbezeichnungen in anderen Disziplinen (wie z. B. Autismus, Infarkt, labiles Gleichgewicht) und auch in der Erziehungswissenschaft selbst (wie z. B. Aktivierung, Berufswahlreife).

Entscheidet man sich für diese Bedeutung, so stellt sich die Aufgabe zu definieren, welche identifizierbaren Merkmale dem Allgemeinbildungsbegriff zugeordnet werden sollen. Zu denken wäre hier etwa an bestimmte Einstellungen, an Interessen, moralische Entwicklung und an ausgewählte Intelligenzdimensionen. Die einzubeziehenden Merkmale sollten sich auf wenige, jedoch zentrale Persönlichkeitsdimensionen beschränken. Die Liste müßte abgeschlossen sein und durch die Angabe von Ausprägungsgraden vervollständigt werden. Auf diese Weise entstünde eine Definition, die formal diese Gestalt annehmen würde:

Allgemeinbildung:

$$= \text{Merkmal}_1 (\text{Ausprägung}_1) \wedge M_2 (A_2) \dots \wedge M_n (A_n).$$

Für die Bestimmung der jeweiligen Ausprägungsgrade könnte, um nur *eine* von mehreren Möglichkeiten anzudeuten, in heuristischer Absicht auf die empirische Untersuchung von Personen zurückgegriffen werden, die im Urteil von Didaktikern oder anderen Bevölkerungsgruppen im vorwissenschaftlichen Verständnis als „allgemeingebildet“ gelten. Auf diese Weise würde die prinzipiell dezisionistische Begriffsfassung nicht etwa unterlaufen. Empirische Untersuchungen können ja keinesfalls Entscheidungen ersetzen, und sie sollen es nach diesem Vorschlag auch nicht. Was sie leisten würden, wäre lediglich die genaue Beschreibung eines in der Wirklichkeit auch tatsächlich vorkommenden Ausprägungszustands von bestimmten psychischen Dispositionen. Ob er „Allgemeinbildung“ genannt und ob er durch Erziehung herbeigeführt werden soll, müßte demnach erst noch bestimmt werden. Der Vorteil des geschilderten Verfahrens liegt allerdings darin, daß so fundierte Entscheidungen dem erwähnten Postulat des Realitätsgehalts von vornherein genügen.

Wie immer man bei der Festlegung des Begriffs zu einer Entscheidung gelangt – was dabei herauskommt, ist ein objektsprachlicher, theoretischer Term, ein Konstrukt. Um den

geforderten Realitätsbezug im Sinne der Meßbarkeit herzustellen, müssen daher noch die erforderlichen Operationalisierungen angegeben werden. Dies geschieht mit Hilfe von sogenannten Korrespondenzregeln (vgl. STEGMÜLLER 1974, S 93f.), mit denen die – ebenfalls konventionelle – Verbindung zwischen theoretischer und Beobachtungssprache hergestellt wird. Im Falle des skizzierten Vorschlags erwachsen hier keine besonderen Probleme, da Allgemeinbildung ja lediglich als spezielle Zusammenfassung von ausgewählten Persönlichkeitsmerkmalen mit bestimmten Ausprägungen konstituiert wurde, für die bereits Operationalisierungen eingeführt sind.

Ist die Konzeptualisierung erst einmal soweit vorangetrieben, so eröffnet sich ein weites, pädagogisch zentrales Forschungsfeld mit der Frage, ob und auf welche Weise Allgemeinbildung durch Erziehung herbeizuführen sei. Die Antworten nehmen wiederum Gestalt von materialen Implikationen an, wie die folgende formale Hypothese zeigt:

(B) *Wenn angesichts gegebener Ausgangszustände bestimmte Inhalte vermittelt werden, dann entsteht Allgemeinbildung.*

An dieser Stelle zeigt sich noch einmal deutlich, daß es günstiger ist, einen Zustandsbegriff zu entwerfen und nicht den komplizierten und differenzierten Prozeß der Entstehung bzw. Herbeiführung jenes Zustands mit einem Sprachetikett zu verbarrikadieren, wie dies in der Geschichte des Bildungsbegriffs immer wieder geschehen ist (vgl. LICHTENSTEIN 1971, Sp. 929ff.).

Der hier entwickelte Vorschlag stellt den Allgemeinbildungsbegriff ins Zentrum einer pädagogisch interessanten Kausalkette⁶.

Die Beziehung zwischen Station 2 und 3 gibt Auskunft über das Auftreten von Verhaltensweisen (ggf. einschließlich der zugehörigen Wahrscheinlichkeitswerte), wenn Allgemeinbildung vorliegt. Dieser Teil des dargestellten Zusammenhangs müßte vor allem auf das Interesse der Didaktiker i.e.S. stoßen, weil an ihm die Begründungen festzumachen sind, mit denen die Herbeiführung oder Ablehnung von Allgemeinbildung als Erziehungsziel zu fordern wäre. Ihre präskriptiven Aussagen lauten ja, wie bereits angedeutet, etwa folgendermaßen: „Ich will, daß in Situationen dieser und dieser Art Verhalten von jenem bestimmten Typ aktualisiert wird. Also soll Allgemeinbildung angestrebt werden.“

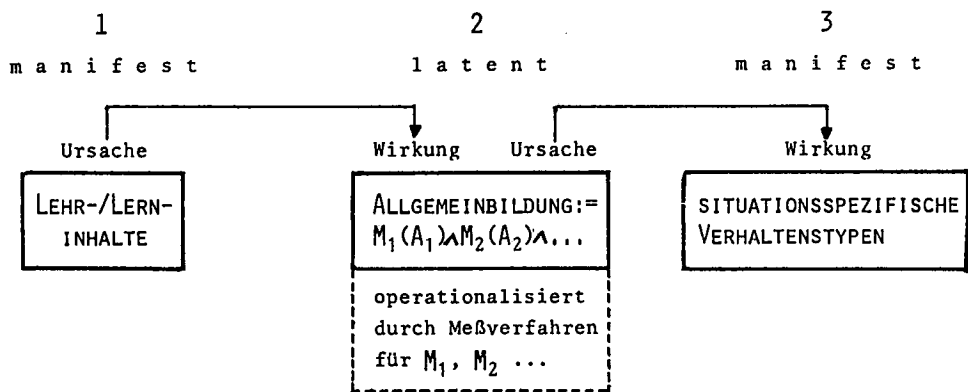


Abb. 2: Allgemeinbildung als Wirkung und als Ursache

Die Beziehung zwischen Station 1 und 2 wäre vor allem für Unterrichtskonstrukteure von Bedeutung. Sie erfahren hier etwas darüber, auf welche Weise der ihnen aufgebene Erziehungsauftrag zu erfüllen ist.

4. Zur Beurteilung eines empirisch verwendbaren Allgemeinbildungsbegriffs

Wer dem traditionsreichen und fast durchweg wertpositiv besetzten Allgemeinbildungsbegriff in der hier vorgetragenen Weise zu Leibe rückt, muß mit der Frage rechnen, ob das erzielte Resultat einen derart radikalen Umgang mit dieser Kategorie zu rechtfertigen vermag. Zunächst ließe sich darauf erwidern, daß dies in erster Linie eine Angelegenheit der subjektgebundenen Bewertung ist, die ihrerseits darauf beruht, welche Wissenschaftskonzeption man bevorzugt. Daß – um den eingangs erwähnten Gesichtspunkt wieder aufzunehmen – ein geisteswissenschaftlich orientierter Kollege den skizzierten Entwurf übernimmt, kann, so gesehen, selbstverständlich nicht erwartet werden. Die Voraussetzungen, auf denen der hier entwickelte Gedankengang fußt, sind ja andere als diejenigen, die für *seine* Position die Grundlage bilden. So wird er konsequenterweise etwa einwenden, daß mit dem dargestellten Entwurf der je einmalige und je besondere Bildungsprozeß unzulässig schematisiert werde. Dagegen würde ein Vertreter der hier geschilderten Position gerade in dem hypothetisch unterstellten „Schematismus“ den Versuch sehen, möglichst alles, was an Regelmäßigkeiten im Bildungsgeschehen zu entdecken ist, durch Forschung ans Licht zu bringen.

An diesem Punkt braucht der Dialog jedoch nicht abgebrochen zu werden. Immerhin scheint es auch Beurteilungskriterien zu geben, über die man sich zwischen den verschiedenen Wissenschaftsauffassungen verständigen kann. Ich versuche abschließend, unter Anwendung solcher Kriterien den vorgetragenen Gedankengang in fünf Punkten zu bewerten:

1. Nicht gelöst, ja nicht einmal berührt ist das bildungsorganisatorische und bildungspolitische Problem der Institutionalisierung von Ausbildungsgängen, in denen Allgemeinbildung vermittelt werden soll⁷.
2. Systematisch aufgegriffen wurde das Problem der Suche nach Inhalten, mittels derer Allgemeinbildung ggf. zu realisieren wäre. Eine Lösung konnte aus naheliegenden Gründen allerdings (noch) nicht gegeben werden. Doch es wurde sichtbar, auf welchen Wegen empirischer Forschung sie zu gewinnen wäre.
3. Der dargestellte Vorschlag trennt scharf zwischen definitorischer und didaktischer Entscheidung. Er macht deutlich, daß mit der Begriffsfassung noch nichts darüber gesagt ist, ob und bei wem der als Allgemeinbildung bezeichnete Zustand realisiert werden soll.
4. Die präzise und strikt propositionale Fassung des Begriffs hat zwei m. E. wünschenswerte Nebenwirkungen:
 - a) Sie befreit ihn aus einem Gewirr von spekulativen Annahmen über den – grundsätzlich prüfungsbedürftigen – Zusammenhang von Allgemeinbildung und Lebensbewältigung.
 - b) Sie erschwert zugleich seinen bildungspolitischen Mißbrauch, der zweifelsohne immer wieder anzutreffen ist, etwa wenn unter dem Deckmantel von Allgemeinbildung gesellschaftspolitische Ziele verfolgt werden (vgl. z. B. FRISTER 1970).
5. Man kann schließlich die Frage aufwerfen, ob es angesichts der begriffsgeschichtlichen Tradition und der aktuellen Diskussion nützlich ist, den Allgemeinbildungsbegriff als

Terminus für den skizzierten Sachverhalt in eine analytisch-empirisch ausgerichtete Erziehungswissenschaft einzuführen. Gegen diese Absicht spricht der Einwand, daß damit das *Risiko* kommunikativer Mißverständnisse unnötigerweise vergrößert wird. Auf der anderen Seite eröffnet sich mit der angedeuteten explikativen Präzisierung die *Chance*, einen für die Praxis offenkundig bedeutsamen und komplexen Problemzusammenhang – unter Beibehaltung eines losen sprachlichen Bezugs – wissenschaftlich „aufzuschließen“.

Für beide Strategien gibt es gelungene Vorbilder, die deutlich machen, daß wir keinen Grund haben, eine von ihnen von vornherein abzuweisen⁸. Diese Sichtweise wird vor allem auch durch den Umstand nahegelegt, daß ursprünglich spezialsprachliche Begriffe nach und nach in andere Sprachbereiche (z.B. Umgangssprache) diffundieren können und dabei ihrer ehemaligen Eindeutigkeit und Präzision beraubt werden (man denke z.B. an den Frustrationsbegriff). Angesichts dieser Sachlage müßte der Versuch, in dem weiten Bedeutungsfeld des Allgemeinbildungsbegriffs eine klar abgegrenzte „semantische Parzelle“ abzustecken, auch für diejenigen als tolerierbar erscheinen, die – aus welchen Gründen auch immer – an seiner traditionell „offenen“ Verwendungsweise festhalten wollen.

Anmerkungen

- 1 Ein ideengeschichtlicher Überblick über den Bedeutungswandel des Wortteils „Bildung“ findet sich beispielsweise bei MENZE (1970); vgl. auch KLAFFI (Z.f.Päd. 32, Heft 4, 1986, S. 455 ff.).
- 2 Was im folgenden zur Kennzeichnung der geisteswissenschaftlichen Begriffskonzeption gesagt wird, gilt gleichermaßen für die Sprache der sog. Emanzipatorischen Pädagogik, die sich zumindest in diesem Punkt von ihren – ungeliebten – ideengeschichtlichen Vorfahren nicht „emanzipiert“ hat (vgl. FISCHER 1981, S. 22 ff.).
- 3 In diesem Sinne spricht EDUARD SPRANGER von Allgemeinbildung: „Sie ist da als geistige Wachstumsrichtung, nie als vollendete Tatsache.“ (1968, S. 34).
- 4 Ein solcher Begriff würde ja das Insgesamt all derjenigen Ereignisse bezeichnen müssen, die zu einem bestimmten Resultat, einem Bildungsziel, führen sollen – unabhängig davon, ob es auch erreicht wird.
- 5 Eine genauere Bestimmung kann an dieser Stelle nicht gegeben werden. Voraussetzung dafür wäre zunächst eine präzise Vorgabe für die „Art der Auseinandersetzung“. Sodann müßte empirisch erforscht werden, welches Dispositionsgefüge diese „Art“ gewährleistet.
- 6 Der Begriff der Kausalkette wird hier lediglich in einem heuristischen Sinne verwendet, nicht als Terminus, mit dem Stellung in der Determinismus-Indeterminismus-Debatte bezogen wird (vgl. STEGMÜLLER 1974, S. 428 ff.). Die dort diskutierte Frage kann im vorliegenden Zusammenhang völlig offen bleiben, was sich auch darin zeigt, daß der Kausalitätsbegriff durch den in dieser Beziehung neutralen Begriff der Ereignisabfolge ersetzt werden dürfte.
- 7 Als Beispiel für diesen Problemkreis wären etwa die Diskussionen um die Versuche mit der Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen (vgl. KULTUSMINISTER... 1972) und mit dem Bielefelder Oberstufen-Kolleg (vgl. v. HENTIG 1971) zu nennen.
- 8 Für die terminologische Distanzierung von der Umgangssprache kann der Aktivationsbegriff als Beispiel angeführt werden (vgl. LÜCKERT 1981), während in der Explikation von „Berufswahlreife“ (vgl. MÜLLER 1983) die Absicht zum Ausdruck kommt, den sprachlichen Bezug zu Alltagssituationen aufrechtzuerhalten.

Literatur:

- ALBERT, H.: Traktat über rationale Praxis. Tübingen 1978.
BLANKERTZ, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf 1963.
BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München ³1977.
DOLCH, J.: Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Ratingen 1959.

- ESSLER, W. K.: Analytische Philosophie I. Stuttgart 1972.
- FISCHER, H.-J.: Kritische Pädagogik und Kritisch-rationale Pädagogik. Die Bedeutung zweier Rationalitätsparadigmen für die pädagogische Zielreflexion. Frankfurt 1981.
- FRISTER, E.: Zur Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung in der Sekundarstufe des Bildungswesens. In: Berufliche Bildung 21 (1970), S. 273–281.
- V. HENTIG, H.: Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Stuttgart 1971.
- V. HUMBOLDT, W.: Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König. Dezember 1809. In: ders.: Werke in fünf Bänden, hrsg. v. FLITNER, A./GIEL, K.: Bd. 4. Stuttgart 1964, S. 210–238.
- HUSCHKE-RHEIN, R. B.: Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. DILTHEY-LITT-NOHL-SPRINGER. Stuttgart 1979.
- KLAFKI, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. (Göttinger Studien zur Pädagogik. Bd. 6.) Weinheim ⁴1964.
- KLAUER, K. J.: Revision des Erziehungsbegriffs. Düsseldorf 1973.
- KULTUSMINISTER NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Kollegstufe NW. (Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Heft 17.) Ratingen 1972.
- LICHTENSTEIN, E.: Stichwort „Bildung“. In: RITTER, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 1. Darmstadt 1971, Sp. 921–937.
- LÜCKERT, H.-R.: Stichwort „Aktivation“. In: SCHIEFELE, H./KRAFF, A. (Hrsg.): Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. München 1981, S. 10–15.
- MENZE, C.: Stichwort „Bildung“. In: SPECK, J./WEHLE, G. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd. 1. München 1970, S. 134–184.
- MÜLLER, W.: Die Förderung der Berufsreife und der Berufswahlreife. Heidelberg 1983.
- PAULSEN, F.: Stichwort „Bildung“. In: REIN, W. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. I. Langensalza ²1903, S. 658–670.
- ROBINSON, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied ⁵1975.
- V. SAVIGNY, E.: Grundkurs im wissenschaftlichen Definieren. München ⁵1980.
- SPRINGER, E.: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. (Grundlagen und Grundfragen der Erziehung. Bd. 9/10.) Heidelberg ²1968.
- STEGMÜLLER, W.: Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie. Stuttgart ⁴1969.
- STEGMÜLLER, W.: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und der Analytischen Philosophie. Bd. I. Wissenschaftliche Erklärung und Begründung. Berlin 1974.
- ZABECK, J.: Paradigmapluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm. – Ein Beitrag zur Überwindung der Krise der Erziehungswissenschaft. In: BRAND, W./BRINKMANN, D. (Hrsg.): Tradition und Neuorientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Festschrift für LUDWIG KIEHN. Hamburg 1978, S. 291–332.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Klaus Beck, Dipl.-Hdl., Blumenstraße 56, 2900 Oldenburg

Politische Sozialisation versus entwicklungsorientierte Moralerziehung? Inhaltliche und strukturelle Aspekte

Bericht über ein Symposium. Leitung: Fritz Oser

Politische Sozialisation beinhaltet die Vorstellung, daß das Denken und Handeln des Menschen eine Funktion seiner politisch-sozialen Umwelt sei; Veränderungen der Sozialisationsprozesse setzen danach Veränderungen der sozialen Situation voraus. Moralphyschologische Konzepte und Forschungen konzentrieren sich weniger auf Umweltdifferenzen als auf Gemeinsamkeiten – Universalien – in der Entwicklung. Moralerziehung wird in kognitionsorientierten Modellen als Hilfe zum Erwerb autonomer Handlungsfähigkeit betrachtet; das derzeit prominenteste dieser Modelle ist das des Amerikaners Lawrence KOHLBERG. In sozialisationsorientierten Erziehungsansätzen dagegen steht eher die Bewußtwerdung sozialer Strukturen im Vordergrund. Wie genau verhalten sich diese beiden Konzepte zueinander? Lassen sie sich in irgendeiner Weise verbinden, können sie sich gegenseitig bereichern oder schließen sie sich aus?

Die Referenten dieses Symposiums hatten große Freiheit in ihrer Themengestaltung. Sie gingen die Fragestellung fast ausnahmslos von der gleichen Seite aus an: von einer kritischen Würdigung des Werkes KOHLBERGS. Die Anwendbarkeit KOHLBERGScher Konzepte und Instrumente wird unter sehr verschiedenen Gesichtspunkten diskutiert; politisches Denken markiert dabei meist eine Erfahrungsdimension, auf die sich der moralisch Handelnde beziehen muß, die ihrerseits das moralische Urteilen gravierend prägt. Ein Teil der Referate geht von Besonderheiten unterschiedlicher Lebensbereiche aus (LESCHINSKY beschäftigt sich mit der Schule, LEMPERT mit dem Betrieb, GARZ mit dem Alltagshandeln vor allem Erwachsener, OERTER mit dem Feld politischer Aktivität); die Beiträge von ALTHOF/ZUTAVERN und REGENBOGEN diskutieren KOHLBERG auf der Ebene von Grundannahmen und Methoden gegenüber alternativen Positionen.

Dieses Symposium wurde in zwei Teilen durchgeführt. Auf die Einzelreferate und die Beiträge von zwei eingeladenen Diskutanten am 10.3. folgte am 11. 3. 1986 eine dreistündige Podiumsdiskussion. Spätestens hier zeigte sich, daß die von den Referenten vorgenommene Schwerpunktsetzung den Interessen des Auditoriums entsprach: Podiums- und Diskussions Teilnehmer aus dem Publikum beschäftigten sich in erster Linie mit der Vertretbarkeit, der Machbarkeit, möglichen Gefahren und Gefährdungen des KOHLBERG-Konzepts, diesmal vor allem bezogen auf Fragen der praktischen schulischen Erziehung.

Dieser Bericht ist eine Zusammenstellung der zentralen Aussagen der Referenten in deren eigenen Worten. Wir haben uns entschlossen, nicht einige wenige Beiträge zum vollständigen Abdruck auszuwählen, sondern im Interesse eines Überblicks alle Teilnehmer zu Wort kommen zu lassen. Die einzelnen Beiträge mußten dafür stark gekürzt werden, bei größeren Auslassungen hat der Berichterstatter kurze Überleitungen (*kursiv gesetzt*) eingefügt.

Strukturelle Hindernisse für eine Schule der gerechten Gemeinschaft: Sozialperspektive und politische Illusion*

Achim Leschinsky formulierte „einige (skeptische) Fragen hinsichtlich der Hoffnungen und Möglichkeiten der moralischen Erziehung in der Schule, wie sie speziell mit dem Projekt einer ‚Just Community‘ verbunden werden. Und ich formuliere diese Fragen in besonderer Rücksicht auf die sich anbahnenden Versuche einer praktischen Umsetzung (...). In der Diagnose für die gegenwärtige Schulsituation, die als kritisch empfunden und darum zum Ausgangspunkt von Reformvorstellungen bzw. -bemühungen wird, gehen KOHLBERG und viele namhafte Schulpädagogen zunächst einmal einig. Dies zeigt sich besonders deutlich bei der überaus kritischen Einschätzung, die das amerikanische Sekundarschulwesen während der vergangenen Jahre in mehreren großen empirischen Untersuchungen und Reports gefunden hat.“ Leschinsky verwies besonders auf die ernste „Gefahr, daß Begleiterscheinungen und Konsequenzen der liberal ausgerichteten Reformen der sechziger und siebziger Jahre in den USA deren eigentliche Zielsetzungen hintertreiben. (...) Man hat dafür die Formel geprägt, daß das ‚egalitäre Ideal‘, das den Stolz der amerikanischen Schule und den Angelpunkt der liberalen Reformen in den USA ausmachte, nunmehr fast zwangsläufig gerade für ihre gewachsenen Probleme verantwortlich zu machen sei. Der Individualismus ist, wie in der Analyse der Geschichte, der Strukturen und Mechanismen gerade des amerikanischen Systems leicht zu zeigen wäre, der Schule als Institution gewissermaßen inhärent: Der einzelne soll aus den als hemmend begriffenen vorgegebenen Denkmustern und Sozialbindungen so weit herausgehoben werden, daß er nach eigenem Vermögen, Willen und eigenen Leistungen sein Schicksal selbst zu bestimmen und als Individuum sich in die Gesamtgesellschaft zu integrieren vermag. KOHLBERG sieht auf die kritische Rückseite dieses Konzepts, wenn er in der amerikanischen High School einen ausgeprägten ‚Privatismus‘ am Werk findet, durch den nicht nur kollektive Problemlösungskapazitäten eingeschränkt, sondern auch und insbesondere individuelle Entwicklungsfortschritte abgeschnitten würden. (...)

Man wird mit der Übertragung solcher Aussagen auf Europa und speziell die Bundesrepublik Deutschland, wo kollektive, korporatistische Ideen traditionell einen stärkeren Einfluß besaßen, gewiß vorsichtig sein müssen. Aber eine generelle Enttraditionalisierung sowie die Auflösung sozialspezifischer Lebensmilieus und vorgeprägter Wahrnehmungsmuster (...) hat auch die hiesige Nachkriegsentwicklung bestimmt. Der fortschreitende Prozeß einer kollektiv sich vollziehenden Vereinzelung hat für Sozialisation und Ausbildung in der Bundesrepublik spürbar Veränderungen hervorgerufen. Sie haben wiederum in den verschiedensten Varianten die Forderung nach einer Überwindung der gewohnten Formen des Schulehaltens im Sinne weiterer individuumsbezogener Leistungsorientierung und Vereinzelung ausgelöst.

Man wird, ohne ihnen unrecht zu tun, auch die schulreformerischen Bemühungen KOHLBERGS und die Resonanz auf das Konzept der ‚Just Community‘ hier einordnen können. Es ist wesentlich durch Stoßrichtung gegen den schulischen und sozialen ‚Individualismus‘ oder (in KOHLBERGS Worten) ‚libertären Privatismus‘ charakterisiert, als dessen bloße Zuspitzung

* Der vollständige Wortlaut erscheint unter dem Titel „Warnung vor neuen Enttäuschungen – Strukturelle Hindernisse für eine Schule der gerechten Gemeinschaft“ in „Die Deutsche Schule“ 1987.

KOHLBERG im wesentlichen auch noch die Alternativ- und Free-School-Ideologie einstuft, die Schule weitestmöglich an den Bedürfnissen der sich selbst zu überlassenden Kinder auszurichten. An die Stelle eines desengagierten Nebeneinanders letztlich auf sich selbst bezogener Kinder und Jugendlicher, die in der inhaltlichen und sozialen Disparität sowie Diversität nicht zu einer darüber hinausreichenden Orientierung gelangen können, soll nach seinem Konzept dagegen ein überschaubares kleinräumiges Setting mit verbindlichen Regeln für das soziale Zusammenleben treten.“

Leschinsky zieht einen Vergleich zu den bundesdeutschen Bedingungen und sagt u. a.: „Was das hiesige Schulsystem tatsächlich an innerer Beweglichkeit vermissen läßt, macht es nach der Demokratisierung der ehemals zentralistisch obrigkeitlichen Steuerungsmechanismen aus dieser Perspektive mindestens zum Teil wieder durch die kollektiven Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse wett, die die beteiligten Gruppen an der gemeinsamen Sache zu engagieren vermögen. Dafür fehlt es innerhalb der normalen amerikanischen Schule offenbar an vergleichbaren Einrichtungen.

(...) KOHLBERG hat sich energisch gegen den Einwand gewehrt, sein Konzept der Gemeinschaftserziehung zielt auf die Erstellung bloßer Gruppenkonformität. (...) Es ist ein wesentliches Verdienst der KOHLBERGschen Theorie beziehungsweise der von ihr geleiteten Ansätze zu einer Moralerziehung, daß sie ihr Ziel nicht in einer strikten Überwindung, sondern in der Ausdifferenzierung moralischer Autonomie des einzelnen sehen. Insofern läuft das mit der ‚Just Community‘ verfolgte Programm einer festen Solidargemeinschaft nicht einfach auf die sonst und gerade in Deutschland vertraute naive Wiederbeschwörung eines Katalogs allgemein verbindlicher Sozialtugenden hinaus. Die egalitäre Struktur der Schulkoooperative ist ein wesentliches Moment dieser Differenz. (...) Freilich lassen es politische Äußerungen KOHLBERGS als offen erscheinen, wieweit postkonventionelle Orientierungen ihm gegenwärtig überhaupt als realistische Zielperspektive für die Moralerziehung gelten. Hinter der als vordringlich erachteten Überwindung eines libertären Privatismus beziehungsweise der Sicherung des konventionellen Stufe-4-Niveaus, auf dem eine mehr oder weniger aktive Anteilnahme an gemeinsamen Belangen entsteht, verblassen Überlegungen zur weiterführenden Entwicklungsstimulierung. (...) Es ergibt sich aber eine doppelte Frage: Wieweit stellt die Sozialform der ‚Just Community‘ ein Modell für ein angemessenes, nicht illusionäres und darum enttäuschungsbedrohtes Verständnis der nüchtern ausbalancierten Repräsentativdemokratie der modernen bürgerlichen Gesellschaft dar? Und wieweit wird bei der Konzeption der ‚Just Community‘ den institutionellen Möglichkeiten der Schule Rechnung getragen, oder umgekehrt: wieweit werden ihre Chancen dabei gleichzeitig vertan? (...)“

Zur ersten Frage: KOHLBERG gesteht selbst die Notwendigkeit ein, daß die Erfahrung der intimen und direkten Demokratie der Schulkoooperative durch die Partizipation an der – anders strukturierten – weiteren außerschulischen Gesellschaft ergänzt werden müßte. (...) Man könne aber „kritisch fragen, ob die von KOHLBERG und seinen Schülern berichtete relativ hohe Einschätzung der eigenen Gemeinschaft durch die Schüler der Kooperative und ihr relativ enger Zusammenhalt sich nicht wesentlich durch die Abgrenzung gegen die Außenwelt der übrigen Schule bestimmt. (...) Nach DEWEY, auf den KOHLBERG sich in besonderem Maße bezieht, hat die Schule in der modernen Gesellschaft eigentlich die Funktion, den einzelnen über partikularistische Gruppenzugehörigkeiten hinauszuführen und der Segmentierung seines Urteilens und Handelns vorzubeugen, wie sie durch die unkoordinierten Einflüsse der verschiedenen sozialen Milieus nahegelegt wird, denen der

einzelne in seinen unterschiedlichen Rollen oft gleichermaßen angehört. Den demokratischen Charakter sozialen Zusammenlebens bemißt DEWEY entsprechend nicht allein an der Intensität und Qualität der Binnenbeziehungen einzelner Gruppen, sondern ihrer gegenseitigen Offenheit beziehungsweise der Wechselwirkung und Zusammenarbeit mit jeweils anderen Gruppen. (...) Bemühungen (...), es nicht allein bei der kleinen ‚Schule in der Schule‘ zu belassen (...) müssen nach meiner Auffassung für das gesamte Konzept der ‚Just Community‘ geradezu konstitutive Bedeutung haben.

Daß sich die Frage nach den stillen Implikationen des ‚Just Community‘-Ansatzes, nach den Ambivalenzen der dort erstrebten sozialen Unmittelbarkeit einstellt, wird auch dadurch erklärt, daß dieses Konzept frappante Assoziationen an die deutsche Jugend- und Landerziehungsheimbewegung weckt. Die spezifische, theoretisch sehr wohl ausgewiesene Begründung für die ‚gerechte Schulkooperative‘ hindert nicht, daß tragende Motive und Sozialformen zum Beispiel auf WYNEKENS Wickersdorfer Schulgründung zurückweisen. (...) Zentral war (dort) die – der Schweizer Volksversammlung nachgebildete – ‚Schulgemeinde‘, in der Lehrer wie Schüler jeweils gleiches Stimmrecht hatten und in der unter Anwesenheit aller im Prinzip über alle Angelegenheiten des Zusammenlebens eingehend diskutiert bzw. verbindlich entschieden wurde. (...) Sicher wäre es naiv und irreführend, von solchen strukturellen Ähnlichkeiten pauschal auf eine prinzipielle inhaltliche und politische Identität der historischen und der aktuellen Bemühungen KOHLBERGS zu schließen. Die interne Demokratie von Wickersdorf (...) war dem historischen Zeitgeist entsprechend klar von antimodernistischem Ressentiment und antirationalistischem Geist getragen. (...)

Gerade wenn man die inhaltliche Differenz zwischen dem Vorhaben hervorkehrt, die Jugendlichen entweder, wie im Falle WYNEKENS, aus der modernen Zivilisation herauszulösen oder, wie bei KOHLBERG, für deren aktive Veränderung besser auszurüsten, wird eine Schwierigkeit des ‚Just Community‘-Ansatzes besonders deutlich fühlbar. Die soziale Form nämlich, die WYNEKENS Wickersdorf besaß und die für die ‚gerechte Schulkooperative‘ mindestens zum Teil erstrebt wird, konnte seinerzeit zu Recht zum Selbstzweck erklärt werden. (...) Aber um in Wickersdorf (eine) spätere Lebensform vorzunehmen zu können, mußte es doch mit einigem Aufwand aus dem damaligen Lebenszusammenhang herausgenommen und auf die schwer zugänglichen Höhen des Thüringer Waldes verlegt werden. Gegen Wickersdorf aber bleibt die ‚Just Community‘, wie WYNEKEN eingewandt hätte, nur Erziehungs,schule‘, weil sie in sich nicht abbildet, worauf sie doch hinführen muß – wenn sie die Jugendlichen nicht der modernen Gesellschaft entfremden will.

Noch einen ganz anderen Vorteil hatte das alte Wickersdorf, wenn man das einmal so sagen kann, dem ‚Just-Community‘-Ansatz voraus. Und damit komme ich zu der zweiten vorhin formulierten Frage nach dem Verhältnis dieses Konzepts zu den institutionellen Möglichkeiten der Schule. Die historische Wickersdorfer Schule hatte mit ihrer kulturkundlichen und musischen Orientierung ein nicht nur klar profiliertes, sondern auch umfassendes, um diesen Kern geordnetes *schulisches* Unterrichtsprogramm. Niemand wird gegen die kognitivistische Entwicklungstheorie KOHLBERGS den Vorwurf erheben wollen und können, daß sie eine Unterbewertung systematischer rationaler Bildung und Förderung des einzelnen bedinge. (...) Dennoch spielt die unterrichtliche Seite in den konzeptuellen Überlegungen zur ‚Just Community‘ eine nicht nur unterbelichtete, sondern, wie es scheint, signifikant untergeordnete Rolle. (...) Verschiedene öffentliche Äußerungen und Berichte von internen Entscheidungen in diesen Projekten lassen erkennen, daß akademische Ziele hinter die sozialen Belange der Schulkooperative beziehungsweise die erstrebte Intensivierung der gemeinsa-

men Kontaktmöglichkeiten zurückgesetzt werden. (...) Schließlich und vor allem droht, gerade wenn, wie inzwischen in Cambridge, die ‚Just Community‘ als ganze zu einem kleinen Teil des in den USA oft kaum noch überschaubaren Lehr- und Kursangebots der einzelnen Schule gemacht worden ist, die ‚Kooperative‘ selbst zu einer Angebotsspezialität unter vielen zu werden und deren Liste noch zu erweitern. Die amerikanischen Schulpädagogen sehen zu einem erheblichen Teil die eingangs erwähnte Krise der amerikanischen High School gerade in der Proliferation des Unterrichtsprogramms, durch die die Schule das entscheidende inhaltliche, sie zusammenhaltende Band verloren habe. (...) Man kann die sich dabei abzeichnende Alternative zu dem ‚Just-Community‘-Ansatz auch in die etwas polemische Formel kleiden, ob man die volle Ausschöpfung der Potenzen, die der Schule von ihrer (universalistischen) Struktur her gegeben sind, einer sozialen Programmatik aufopfern soll, für die die Schule allenfalls zweitbeste Ergebnisse bringen kann.

Wahrscheinlich ist diese Aussage überpointiert, aber ich würde es in der Bundesrepublik für ein Verhängnis halten, wenn der KOHLBERGSche Ansatz zum stützenden Argument für die ja nicht ganz neue Strategie würde, das Ziel der sozialen Erziehung in der Schule unabhängig von oder gar in Entgegensetzung zu den unterrichtlichen Belangen sowie Leistungsforderungen zu diskutieren. Manche jüngeren Argumente für eine Erneuerung der Gesamtschulbewegung scheinen mir in diese Richtung zu zielen. (...)

Ganz zum Schluß halte ich mich allerdings zu einem Zusatz verpflichtet, der meine bisherigen kritischen Äußerungen relativiert. Diese sind unter der Voraussetzung erfolgt, daß der ‚Just-Community‘-Ansatz bei allen aus der Sache gegebenen Einschränkungen so etwas wie eine Perspektive für schulreformerische Veränderungen auch in größerem Maßstab enthielte. Diese Möglichkeit habe ich mit einigen Überlegungen in Zweifel gezogen. Vielleicht ist es aber angemessener und weiterführender, das Konzept der ‚gerechten Schulkoooperative‘ unter dem Gesichtswinkel eines oder mehrerer umfangreicher Forschungsprojekte zur moralischen Entwicklung und unterschiedlichen variierten Einflußgrößen zu diskutieren. (...)“

DETLEF GARZ (Universität Osnabrück):

Handeln, urteilen und die Moral des Alltagslebens ... Mit einigen Bezügen zur Erziehung*

Detlef Garz entwickelt in seinem Beitrag einige Ideen zur Erforschung der „Moral des Alltagslebens“ auf dem Hintergrund der Kohlbergschen Entwicklungstheorie des Gerechtigkeitsdenkens. Dabei „soll mit dem Versuch der Bestimmung der alltäglichen Gerechtigkeitsmoral zugleich zweierlei unternommen werden. Zum einen zu zeigen, daß selbst die gegenwärtig elaborierteste Theorie moralischen Urteilens und Handelns, nämlich die KOHLBERGS, noch zu grobkörnig ist, um die verschiedenen Bereiche, die realiter moralisch relevant

* „Diese Arbeit wurde durch den ‚Forschungsfonds Psychologie der politischen Bildungsarbeit‘ finanziell gefördert.“

sind, angemessen erfassen zu können. Zum anderen soll die Behauptung eines eindeutigen Zusammenhangs zwischen Urteilen und Handeln anhand der Diskussion eines bestimmten moralischen Bereichs problematisiert werden. Die entsprechende These von KOHLBERG (...) lautet ja, um dies noch einmal in Erinnerung zu rufen: ‚Je höher die Stufe des moralischen Urteilens, desto wahrscheinlicher ist es, daß die Handlung mit der moralischen Entscheidung zu einem Dilemma konsistent ist‘. Die beiden Thesen sollen wiederum auf einen doppelten Zusammenhang aufmerksam machen: auf die inhaltliche Ausprägung einer Moral des Alltagslebens wie auf die daraus resultierenden Konsequenzen für die Theorie KOHLBERGS und die Erziehung. (...)“ *Im ersten Teil des Beitrags entwickelt Garz ein „Bereichsmodell des moralischen Tuns“, das unterschiedliche Typen der sozio-moralischen Realität voneinander abhebt. Der Aufteilung liegt dabei „die Idee zugrunde, daß die bisher von KOHLBERG formulierte These eines allgemeinen, mit der Höhe der Stufen immer enger werdenden Zusammenhangs zwischen Urteilen und Handeln die Konfrontation mit empirischen Daten nicht unbeschadet überstehen kann. KOHLBERGS These ist zu pauschal und verdeckt mit ihrem universellen Anspruch die Widersprüchlichkeit alltäglichen Lebens, d. h. Handelns und Tuns. (...)“ In jedem dieser Bereiche unterliegt für Garz die Urteils-Handlungs-Problematik ganz speziellen Bedingungen. „Ich werde zu jedem Bereich nur einige Sätze formulieren und lediglich ausführlicher auf den Bereich II eingehen, da mir hierzu Interviewantworten zur Verfügung stehen.*

- Der erste Bereich, ‚das nackte Leben‘, steht für eine Situation, in der man weiß oder gute Gründe hat zu glauben, daß das, was man tun ‚muß‘, eine Sache des Überlebens ist. In diesen Fällen ist zu erwarten, daß jede Person, ungeachtet ihrer Stufe des moralischen Urteils, sich auf eine selbst-bezogene Art und Weise verhält. Es mag gelegentlich zu supererogatorischen Handlungen – also Handlungen des Überpflichtmaßes – kommen, aber diese sind eher selten und auch innerhalb der *Grenzen* einer Theorie der Gerechtigkeit nicht abzuhandeln.
- Auch für den zweiten Bereich, der die starken oder Zwangsnormen des Alltagslebens umfaßt (Alltagsleben I), ist die postulierte Verbindung zwischen Stufenkompetenz und tatsächlichem Verhalten nicht zu erwarten, was seinen Grund darin findet, daß praktisch jede Person sich an diese Regeln hält. (...)

Die beiden Überlegungen verdeutlichen soweit, daß in bestimmten Bereichen die von KOHLBERG u. a. postulierten Beziehungen zwischen den Stufen des moralischen Urteils und dem Handeln nicht bestehen. Auf der einen Seite halten sich alle Personen, ungeachtet ihrer ‚Stufenzugehörigkeit‘, an starke Normen, andererseits wird das zum Ausdruck gebrachte Stufenurteil obsolet, wenn der Zwang zur Normbefolgung durch den mächtigeren Zwang zum Überleben abgelöst wird.

Es lassen sich jedoch auch Bereiche benennen – möglicherweise die für die Erziehung wichtigeren –, für die die Behauptung von KOHLBERG zutrifft. Ein Beispiel hierfür bildet jener Bereich, den ich ‚Alltagsleben III‘ nenne. Er umfaßt jene Handlungen, die von dem gemeinsamen Ziel motiviert sind, Einverständnis in Fällen zu erreichen, in denen ein Konflikt zwischen Normen besteht, die z. B. nicht unmittelbar durch geschriebenes Recht gelöst werden können oder die eine Sphäre alltäglichen Austausches betreffen, die nur in Ausnahmefällen einer rechtlichen Bewertung unterworfen wird. Gemeint ist also der alltägliche zwanglose Umgang, der mit dem permanenten Auftauchen und Lösen von moralischen Konflikten verbunden ist. (...)

Der *letzte* der in der Übersicht präsentierten Bereiche beschreibt per definitionem einen Grenzfall kommunikativen Handelns; hier sollen *Konflikte* zwischen postkonventionellen Ansprüchen auf der einen und konventionellen oder prä-konventionellen Ansprüchen auf der anderen Seite problematisiert und möglicherweise gelöst werden. Das klassische Beispiel bildet der Komplex des zivilen Ungehorsams (...). In den beiden letztgenannten Fällen scheint in der Tat ein Zusammenhang zwischen moralischem Urteil und Handeln in dem Sinn zu bestehen, daß Personen auf der postkonventionellen Ebene nicht nur urteilen, sondern auch entsprechend handeln.“

Im zweiten Teil des Beitrags beschäftigt sich Garz ausführlicher mit dem Bereich, den er „Alltagsleben II“ nennt, den der sogenannten „schwachen Normen“. In einer empirischen Pilotstudie „wurde nicht nur das mittlerweile klassische Heinz-Dilemma erhoben, sondern darüber hinaus Probleme erörtert, die den Befragten in ihrem Leben tatsächlich widerfahren waren. (...) Inhaltlich konzentrierten wir uns auf kleinere Vergehen und Verstöße; beispielsweise auf Steuer- und Zollvergehen, auf Schwarzfahren, auf kleinere Diebstähle, auf Fahren ohne Führerschein usw.

Bei der Auswertung der Interviews stellte sich immer wieder eine interessante argumentative Tendenz ein, über die ich jetzt sprechen möchte (ich stütze meine Angabe auf ausführliche Interviews mit 14 Erwachsenen) (1). Alle Subjekte maßen zunächst den angesprochenen Problemen keinerlei moralische Relevanz zu. (2) Der Interviewer versuchte dann, Gründe anzuführen, um zu zeigen, daß der fragliche Bereich einer moralischen Bewertung zumindest zugänglich ist. Diese Strategie bezeichnen wir als ‚Moralisieren‘, ohne damit einer zeigefingerhaften, belehrenden, also moralinsauren Einstellung verhaftet zu sein. Uns interessieren lediglich die Argumente, die für oder gegen eine Diskussion des Problems aus einer *moralischen* Perspektive sprechen. Obwohl alle befragten Subjekte der Idee des Interviewers zustimmen konnten, segmentierten sie (3) ihr Urteil: Beispielsweise machten sie geltend, daß alle Freunde, alle Bekannten, alle Bundesbürger sich genauso verhalten oder daß sie einfach zu schwach seien oder daß sie niemand schädigen usw. In einem nächsten Schritt (4) wurde die Argumentation des Subjekts bezüglich des selbst begangenen ‚Verstoßes‘ an dessen Antwort auf das Heinz-Dilemma zurückgebunden. (...) Jetzt hatten die Befragten ihr eigenes, davon ‚abweichendes‘ Verhalten zu erläutern. Dieses Legitimationsproblem wurde nunmehr in aller Regel unter Rekurs auf umfassendere, außermoralische Werte des guten Lebens bzw. der klug begründeten Lebensführung ‚gelöst‘. Die Befragten hatten damit die Probleme wieder dorthin gerückt, wo sie ihrer Ansicht nach (auch zu Beginn des Interviews) hingehören: in einen Bereich der Lebensführung, der einer moralischen Beurteilung nicht oder doch nur nachrangig relevant erscheint.“

Garz erläutert das Argumentationsverhalten seiner Probanden an einer Reihe von Beispielen, die hier aus Platzgründen nicht wiedergegeben werden können. Zwei kurze Beispiele müssen ausreichen. Der erste Interviewausschnitt betrifft die „Frage, ob das diskutierte Problem von moralischer Relevanz sei.“ Der Proband (Kohlbergstufe 4/5) sagt:

„Sicher, ich halte mich ja auch im großen und ganzen an die Regeln. Das sind ja praktisch Dinge, die nichts kaputt machen.

Frage: Also meinst du, das ist moralisch auch in Ordnung?

Ja, warum soll es nicht in Ordnung sein. Man darf es nicht zu eng sehen, also man darf jetzt nicht mehr nur stur nach dem Paragraphen leben. Ich kann auch nicht jedesmal mit dem Gesetzbuch unter dem Arm herumrennen und kann nicht sagen, das darf ich nicht oder mich stur danach halten. Es gibt halt einmal Sachen, die sage ich, na Gott, ist nichts Tolles, dann mache ich es halt einfach mal.“

Der zweite Ausschnitt illustriert die „Art und Weise, wie die Befragten mit dem Problem umgehen, nachdem sie zumindest die Möglichkeit, das Problem einer moralischen Bewertung zu unterwerfen, konzipiert haben (...).“

(32-jähriger Proband, Stufe 3/4):

„Und dann kann man auch fragen, wie sieht es denn aus mit der Gerechtigkeit? Also das ist wieder ein Beispiel für meine These: Die Welt ist nun mal nicht gerecht. Und man kann in seinem persönlichen Bereich was dafür tun, für Gerechtigkeit und natürlich auch für Ungerechtigkeit. Und ich tue, also finanziell betrachtet, komme ich hier sicher gut bei weg, ja. Das heißt also, ich tue insgesamt, wenn man alles zusammenzieht, sicherlich finanziell mehr Ungerechtigkeiten als Gerechtigkeiten, ja. Kein moralisches Problem? Nein, das ist kein moralisches Problem.“

Garz schließt seinen Vortrag mit einigen pädagogischen Überlegungen ab. Er wendet sich gegen „einen Alltagsbegriff von Erziehung“, in dem unterstellt wird, „daß das Ergebnis moralischer Erziehung sich unmittelbar (...) sinnvoll messen lasse. (...) Aus der Sicht der Entwicklungstheorie sensu Piaget ist es eher die Ausnahme, wenn sich ein Stufenfortschritt unmittelbar im Verlauf einer Intervention zeigt. (...) Der aus der Theorie PIAGETS und KOHLBERGS entnommene empirische Hinweis auf die kurzfristige Unverfügbarkeit, aber langfristige Wirksamkeit von Erziehung gibt auch den Weg frei für Verbindungen zu Überlegungen, die pädagogisch-philosophisch schon lange die Reflexion über den Prozeß der Erziehung und über pädagogisches Handeln anleiten. (...) In der Tat wäre keine Pädagogik, mithin auch keine moralische Erziehung, möglich ohne die Vorstellung des Erfolgs auf einem Gebiet, das gegenwärtig die Anstrengungen noch nicht verlohnt. Jedes pädagogische Werk ist Ausdruck dieser Hoffnung, die ja auch nicht unbegründet ist. Selbst im Angesicht aller Probleme, aller Wut und allen Ärgers, beispielsweise über den Zustand unserer Schulen, darf man nicht verkennen, daß Verbesserungen im institutionellen, im gesellschaftlichen Rahmen erreichbar und auch eingetreten sind. So war die Aufklärung für das Leben vieler heutiger Menschen eben gerade nicht folgenlos. (...)

Allerdings, auch das darf man nicht verkennen, macht es die Gesellschaft den Pädagogen, nicht nur den Moralerziehern, nicht gerade leicht. Welche Gründe sollten in einer amoralisch verfaßten Gesellschaft dazu einladen, sich moralisch im Sinne von prinzipiengeleitet zu verhalten? So gilt nach wie vor das Diktum FREUDS, das unsere Befragten, sicher aber nicht nur diese, tief verinnerlicht haben. FREUD formulierte vor nunmehr über 50 Jahren, den Zeitgeist auf- und vorwegnehmend: ‚Ich meine, solange sich die Tugend nicht schon auf Erden lohnt, wird die Ethik vergeblich predigen‘ (FREUD im Jahre 1930).“

WOLFGANG LEMPERT (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin):

Politische und moralische Sozialisation im Betrieb

Wolfgang Lempert stellte Teilergebnisse einer Längsschnittuntersuchung mit jungen Facharbeitern vor, die er gemeinsam mit Ernst Hoff, Hans-Uwe Hohner, Lothar Lappe und anderen unter dem Titel „Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung“ durchführt. Sein Beitrag beginnt „mit einigen Thesen zum Verhältnis von politischem und moralischem Denken, sowie zum politischen und moralischen Lernen im Betrieb“.

„Politische und moralische Sichtweisen und Handlungspotentiale – und damit auch: politische und moralische Sozialisationsprozesse – sind zwar nicht identisch, aber dennoch in weiten Bereichen eng miteinander verknüpft und verwandt. Beide beziehen sich vor allem auf soziale Konflikte, in denen es um die Verfügung über Sachen und Personen und um die Gestaltung menschlicher Lebensbedingungen geht; dabei betreffen politische Konflikte vorrangig gesellschaftliche und institutionelle Verhältnisse, moralische Konflikte häufig hauptsächlich den interpersonalen Bereich. (...)

Dabei wird moralisches Denken zwar besonders durch die Konsensorientierung, politisches Denken meist mehr durch Erfolgserwartungen konstituiert; doch nur in seltenen Grenzfällen puristisch verengter Sichtweisen – etwa einer konsequenten Gesinnungsethik oder eines stringent machiavellistischen Politikverständnisses (die beide verheerende Folgen haben können) – fehlt eine oder fehlen gar zwei dieser Komponenten ganz und gar; im übrigen dürften bestimmte Muster politischen Denkens mit bestimmten Formen moralischen Argumentierens einhergehen. (...)

Entgegen der weitverbreiteten Ideologie von der politischen und moralischen Neutralität der Arbeitswelt und des Wirtschaftslebens (die nur nach Kriterien der Zweckrationalität zu gestalten und zu beurteilen seien) bestimmen politisch *und* moralisch bedeutsame soziale Konflikte auch die Wirklichkeit unserer Wirtschaftsbetriebe, die nach wie vor als zentrale Institutionen der Reproduktion und Transformation unserer Gesellschaft gelten können. Diese Konflikte betreffen sowohl die Arbeitssphäre selbst (...) als auch das Verhältnis der Arbeitssphäre zu anderen Lebensbereichen (...). Alle Arbeitenden sind mehr oder weniger in diese Konflikte verwickelt. Deshalb stellt der Betrieb nicht nur ein wichtiges Feld politischen und moralischen, zumindest politisch und moralisch relevanten Handelns dar; vielmehr finden hier auch politische und moralische Lernprozesse statt, die sich nicht auf Modifikationen des Arbeitsvermögens beschränken, sondern das gesamte Aktionspotential der Erwerbstätigen verändern.“

In einem ersten Hauptteil seines Vortrags diskutiert Lempert ein typisches betriebliches Dilemma und stellt zwei Argumentationen aus seinem Interviewmaterial vor, in denen politisches und moralisches Denken in einem deutlich unterschiedlichen Verhältnis stehen. Das Dilemma betrifft die Geheimhaltungspflicht von Betriebsmitgliedern. „Was ein Betriebs- oder Geschäftsgeheimnis ist, bestimmt die Geschäftsleitung. Soll ein Betriebsratsmitglied Betriebs- und Geschäftsgeheimnisse grundsätzlich auch dann verschweigen, wenn sein Schweigen den Kollegen, die ihn gewählt haben, sehr schadet? Z. B. bei Entlassungen weiß der Betriebsrat oft schon lange vor dem Kündigungstermin Bescheid. Soll er die Betroffenen dann sofort informieren, damit sie rechtzeitig nach einem neuen Arbeitsplatz suchen können? Unter den gegebenen Umständen stellt dieser Konflikt ein echtes Dilemma dar: Ganz gleich, ob der Betriebsrat sich an seine gesetzliche Schweigepflicht hält oder als solidarischer Interessenvertreter handelt und die vertrauliche Information an seine Wähler weitergibt – in jedem Falle verletzt er normative Erwartungen, die an ihn gerichtet sind, und riskiert zumindest informelle Sanktionen. (...)

Seitens des Betriebsrats ist ein strategisch-taktisch kluges Handeln *generell* politisch *und* moralisch relevant; denn erstens hat der Betriebsrat selbst einen legitimen Anspruch auf Schutz vor besonderen Sanktionen, und zweitens können die Folgen, die aus seiner Indiskretion für alle (anderen) Betroffenen resultieren, sehr unterschiedlich sein, je nachdem, *wie* er die Belegschaft informiert.“

Der Zusammenhang von politischem und moralischem Denken sah bei zwei Facharbeitern sehr unterschiedlich aus:

„Der erste würde die Kollegen auf jeden Fall sofort informieren; andernfalls würde er sich ‚als das letzte Schwein fühlen‘. Er würde jedoch nicht die einzelnen Betroffenen vor ihrer Entlassung warnen, sondern in der ganzen Abteilung nur die Zahl der zu Entlassenden bekanntmachen, damit jeder sich gefährdet fühlt, alle unruhig werden und gemeinsam reagieren. Durch vorsichtige Weitergabe der Information würde er aber das Risiko mindern, zur Verantwortung gezogen zu werden und dann gewiß seinen Posten als Betriebsrat, vielleicht sogar seine Arbeitsstelle zu verlieren – denn das könnte, wenn ein weniger interessenbewußter Arbeiter sein Nachfolger würde, am Ende auch den Kollegen schaden. Soweit argumentiert er eher politisch-strategisch als moralisch. Diese Argumentation ist jedoch im Zusammenhang mit moralisch akzentuierten Grundvorstellungen zu sehen, die er kurz vorher (im selben Interview) geäußert hat“, *so strebt er* „nach echter Mitbestimmung der Beschäftigten.“ *Als Weg zum Ziel sieht er u. a. Aufklärungsarbeit*, „aber auch Übertretungen geltender Gesetze, die im Lichte des Grundgesetzes (nach dem jeder Mensch ein Recht auf Arbeit habe) ungerecht erscheinen. (...)“

Ich brauche hier wohl nicht im einzelnen zu begründen, warum wir diese Argumentation als *postkonventionell* klassifiziert haben, und kann gleich die Reaktion eines zweiten Befragten zu diesem Dilemma präsentieren: Auch er befürwortet die frühzeitige Information der Betroffenen, damit die sich nach und nach neue Arbeitsplätze suchen könnten: ... *det wär’ ja nu det Anständigste*. Auf die Firma brauchte der Betriebsrat keine Rücksicht zu nehmen, denn erstens schade diese denen, die entlassen werden sollen, ja auch, und zweitens habe sie sich sowieso heruntergewirtschaftet. Die Betroffenen sollten ein Informationsrecht haben; eine gesetzliche Schweigepflicht dürfte es eigentlich gar nicht geben.“

Diese Stellungnahme wurde aus verschiedenen Gründen als überwiegend konventionell eingestuft. „Im Vergleich zu der vorher referierten Argumentation fällt besonders auf, daß der betreffende Befragte auf politisch-strategische Überlegungen völlig verzichtet, die zumindest bei diesem Dilemma ein unerläßliches Desiderat postkonventioneller Konfliktlösungen darstellen dürften.“

Im zweiten Hauptteil gibt Lempert eine Erklärung der unterschiedlichen Stellungnahmen der beiden befragten Facharbeiter, in der er auf Besonderheiten der jeweiligen Sozialisation zurückgriff. „Wir haben diese und andere moralische Argumentationen der Befragten (...) zu Bedingungen ihrer vorberuflichen, beruflichen und außerberuflichen Sozialisation in Beziehung gesetzt und unsere Annahmen weitgehend bestätigt gefunden.“

Lempert wirft zuerst einen Blick auf die berufliche Sozialisation der beiden Befragten. Der erste mußte hochgesteckte berufliche Ambitionen in einer Ausbildung als Werkzeugmacher zurückschrauben; die Erfahrung unselbständiger Arbeit und autoritärer Gängelung im Betrieb kompensierte er durch gute persönliche Beziehungen unter Kollegen und durch aktive Interessenvertretung. Auch nach der Lehre wurde er unter Qualifikation beschäftigt. Der zweite Facharbeiter ist mit Lehre (ebenfalls Werkzeugmacher) und gegenwärtiger Beschäftigung viel zufriedener.

„Ein Vergleich zwischen den beiden Lehrabsolventen läßt vermuten, daß ihre berufliche Sozialisation unter sehr unterschiedlichen äußeren Bedingungen verlaufen ist. Zwar waren beide fest in die Gruppe ihrer Lehrkollegen integriert (...), doch scheint die Lehrzeit des ersten durch heftige Konflikte (...) geprägt gewesen zu sein, in deren Verlauf der Befragte

selbst vom informellen Rädelsführer zum verantwortlichen Interessenvertreter seiner Lehrkollegen und Klassenkameraden avancierte, während der zweite seinen Beruf in einem Betriebsmilieu erlernte, dessen harmonisches Klima kaum Grund zu Beschwerden und Widerstandsaktionen der Lehrlinge und damit auch kaum Gelegenheit zu betriebspolitischem Engagement bot. Das Erstaunliche ist nur, daß es sich bei den beiden jungen Werkzeugmachern um Lehrabsolventen handelt, die ihre Ausbildung nicht nur im selben Beruf durchliefen und hinterher beide unterqualifiziert beschäftigt wurden, die auch nicht nur zur selben Zeit, sondern zudem *im selben Betrieb* ausgebildet wurden und dort während ihrer gesamten Lehrzeit stets vor dieselben Anforderungen gestellt wurden, überdies bis heute eng miteinander befreundet sind. Wie kommt es, daß sie die Bedingungen, unter denen ihre Ausbildung stattfand, so unterschiedlich wahrgenommen und verarbeitet haben und im Zusammenhang damit auch ziemlich unterschiedliche Vorstellungen über mögliche Lösungen betrieblicher Konflikte entwickelten?

Der Schlüssel liegt, so meinen wir, vor allem in ihrer *vorberuflichen Sozialisation* in Elternhaus und Schule, weiterhin in dem Verhältnis, das sie im Laufe ihrer *Adoleszenz* zu ihrem Herkunftsmilieu gewonnen haben.“ *Die Jugend des ersten Befragten war durch relativ heftige Konflikte mit dem Elternhaus und der weiteren sozialen Umgebung gekennzeichnet.* „Seinen sozialen Rückhalt hatte er (...) bei seinen ‚Kumpels‘ sowie bei einem seiner Brüder. Nach der Lehrzeit zieht er dann aus dem Elternhaus in eine eigene Wohnung und distanziert sich auch sonst von seinem Herkunftsmilieu, das ihm als kleinbürgerlich erscheint. (...) Sein *Lehrkollege* dagegen (...) hat bis heute ein völlig ungebrochenes Verhältnis zu seinem Elternhaus, ja zum gesamten ‚Clan‘ seiner unmittelbaren und angeheirateten Verwandten. (...)“ *Den elterlichen „Erziehungsstil“ charakterisiert er als liberal. An die Schulzeit erinnert er sich nur ungern: Abgesehen davon, daß er in der Schule neue Freunde kennengelernt habe und daß einige jüngere Lehrer nicht allzu streng gewesen seien, fällt ihm zum Thema Schule nur Negatives ein.* (...)

Von einer Ablösungs- und Orientierungskrise während der Adoleszenz kann bei ihm keine Rede sein: Für ihn ist die Adoleszenzphase eine Zeit der beruflichen Qualifizierung und sonst gar nichts; der Gedanke, daß er sich in dieser Periode auch persönlich entwickelt und seine Beziehungen an seiner sozialen Umwelt neu bestimmt haben könnte, erscheint ihm völlig fremd.“

Nach einer weitergehenden Interpretation der differierenden Sozialisationsbedingungen seiner Probanden kommt Wolfgang Lempert zum Schluß auf Konsequenzen seiner Studie für die Sozialisationsforschung und die Erziehungspraxis zu sprechen.

„Die beiden Beispiele zeigen einmal mehr, daß der Einfluß der Arbeit, des Betriebs und des Berufs auf die Persönlichkeitsentwicklung nur dann zuverlässig bestimmt werden kann, wenn man die Bedingungen der beruflichen Sozialisation in ihrem Zusammenwirken mit der vorberuflichen Sozialisation betrachtet. Zugleich dürfte erneut deutlich geworden sein, daß Sozialisationsprozesse angemessen nicht als Prozesse der Determination von Personen durch ihre Umwelt interpretiert werden können, sondern nur als interaktive Vorgänge zu begreifen sind, bei denen die Eigentätigkeit der Individuen eine erhebliche Rolle spielt.“

Lempert betont, daß die präsentierten Beispiele Annahmen bestätigen, „die bereits an anderen, größeren Stichproben überprüft worden sind. (...) (Zusammenfassend) spricht vieles dafür, daß die Gegenüberstellung von politischer Sozialisation – als naturwüchsiger Vergegenwärtigung kulturspezifischer und historisch wandelbarer, in jedem Falle partikularer gesellschaftlicher Verhältnisse – einerseits und entwicklungsorientierter Moralerziehung andererseits,

die bewußt auf die Ausbildung universeller Kompetenzen zur Lösung sozialer Konflikte ausgerichtet ist, nur dann eine sinnvolle Alternative darstellt, wenn die Begriffe Politik und Moral sehr willkürlich und eng gefaßt werden – als Politik ohne Moral und apolitische Moralität. Für fruchtbarer halte ich es demgegenüber, auf beiden Seiten sowohl zwischen pädagogisch ungesteuerten Abläufen und intentionalem erzieherischen Handeln als auch zwischen partikularen und universellen Aspekten zu differenzieren und die politische und moralische Erziehung so zu organisieren, daß auch in pädagogisch nicht kontrollierten oder partikularistisch strukturierten Situationen im Sinne universalistischer Vorstellungen einer freien und gerechten Gesellschaft gelernt wird.“

ROLF OERTER (Universität München):

Dialektisches Denken im politischen Verständnis junger Erwachsener

„Denken und Argumentieren sind im Alltag nicht linear, logisch stimmig und konsequent. Nirgendwo wird dies deutlicher als bei politischen Diskussionen.“ *Oerter wendet sich dagegen, in einer Prüfung politischen Argumentierens nur auf die „logische Stimmigkeit“ abzuheben und scheinbare „Störmomente“ auszuschließen.* „Es könnte ja sein, daß der Gegenstand des Politischen selbst strukturelle Eigenarten besitzt, die einfache logische Lösungen nicht zulassen. Mit HEGEL läßt sich sagen, daß politische Fragen in sich widerspruchsvoll sind und daher durch eine andere Form des Denkens besser bewältigt werden können. Dieses Denken wird bekanntlich als dialektisches Denken bezeichnet. Wir haben dieses Denken bei der Konzeptualisierung des Erwachsenenalters, beim Verständnis von Arbeit und Beruf und auch beim politischen Denken und Argumentieren gefunden.“ *Oerter's Beitrag stellt eine Teiluntersuchung vor; er soll „zu zeigen versuchen, daß das dialektische Modell nicht nur das Verständnis für politisches Denken und Handeln fördert, sondern auch pädagogische Anregungen geben kann“.*

Oerter schickt einige Bemerkungen zum Begriff der Dialektik voraus: „Dialektik ist bei HEGEL Begriffsbewegung und Ursprung dieser Begriffsbewegung zugleich. Die dialektische Bewegung hat ihren Ursprung im Begriff, der ‚nicht eindeutig fixiert‘ ist. In der Metaphysik HEGELS ist der Begriff das den Anfang Machende, das Allgemeine und Einfache. Für uns, die wir Dialektik nicht metaphysisch und ontologisch gebrauchen wollen, wäre dieser allgemeine, noch undifferenzierte Begriff ein Gegenstand des Bewußtseins, den man ‚vorfindet‘ und mit dem man sich auseinandersetzt. (...) Die bestimmte Aktivität der dialektischen Bewegung ist die Negation. (...) Der Widerspruch am Gegenstand führt zu einer Wende. (...) Der Endpunkt ist erreicht, wenn der Widerspruch sich aufgehoben hat und der Gegenstand (in HEGELS Sprache der Begriff) wie zu Anfang eine ‚ungeteilte Einheit‘ bildet. Dieser Schritt vom Widerspruch zum neuen Begriff oder Gegenstand wird auch als (Negation der Negation) bezeichnet. (...) Wenn eine Person ihr gesamtes Handeln als zugleich politisches versteht, so kann sie es bewußt auf die Dimension des Politischen abstimmen, z.B. prüfen, ob eine aktuelle persönliche Handlung politisch verantwortlich ist. Eine solche Form der dialektischen Weiterführung trat in der Tat bei manchen Probanden auf. Die Negation der Negation ist also verbunden mit einer Umformung des ursprünglichen Begriffes bzw. Gegenstandes, die man auch als Transduktion bezeichnen kann.“

Oerter geht nun über zu den Einzelheiten einer empirischen Studie, die mit „30 Studentinnen und Studenten im Alter von 20–28 Jahren aus verschiedensten Fachrichtungen“ durchgeführt wurde.

„Als Methode zur Erfassung dialektischen Denkens im politischen Bereich verwendete ich Interviews und Gruppendiskussionen. (...) Um dialektisches Denken anzuregen, boten wir (in den Interviews) den Probanden 7 vorformulierte, gewissermaßen objektive Widersprüche, mit denen der einzelne in unserer Gesellschaft konfrontiert wird. (...) Die Äußerungen der Probanden wurden nach einer Reihe von Kategorien ausgewertet, unter anderem:

- wird der dargestellte Widerspruch akzeptiert und persönlich als ‚Problem‘ oder ‚Dilemma‘ erfahren?;
- wird der Widerspruch aufgelöst bzw. weitergeführt?;
- erfolgt die Lösung als Entscheidung für *eine* Alternative oder als dialektische Weiterführung?“

Oerter präsentiert seine Ergebnisse in Form von exemplarischen Interviewauszügen, die in dieser Zusammenfassung nicht detailliert wiedergegeben werden können. Wir stellen nur die Grobstruktur der Argumentationsweisen zu drei von vier präsentierten Problembereichen, in Oerters Worten, dar.

„1. Handeln versus Nicht-Handeln

Die erste Fragestellung bezog sich auf das Dilemma, daß politisches Handeln und Rückzug in andere Handlungsbereiche gleichermaßen politisch sind. *Moralisch* ergibt sich dadurch einerseits die Verpflichtung zu politischem Handeln, andererseits kann man nicht ausschließlich politisch aktiv sein und muß so zwangsläufig die Schuld des Nicht-Handelns auf sich nehmen.

Einige Bearbeitungsformen:

Einseitige Lösung (a): Negation des Handelns. Manche Probanden bevorzugen das Sich-Nicht-Engagieren, aber auch sie versuchen eine moralische Rechtfertigung. (...)

Einseitige Lösung (b): Negation des Nicht-Handelns. (...)

Berücksichtigung beider Seiten: a) Differenzierung mit Hilfe eines Handlungsmodells. (...) Nicht-Handeln wird als vertretbar angesehen, wenn sich jemand dafür nicht interessiert. Aufteilung des Widerspruchs auf zwei Gruppen: Interessierte und Nicht-Interessierte

b) Widersprüche werden an sich selbst erfahren, als einerseits die Unmöglichkeit, sich überall zu engagieren, andererseits als Notwendigkeit, möglichst viel zu tun.

2. Zeitprobleme

Fragen 2 und 3 führen das Handlungsproblem weiter. Politische Aktivität kostet viel Zeit, vor allem (...) ist eine echte Entscheidungsfindung unter Abwägung aller Meinungen zeitlich sehr aufwendig. Andererseits ist der Zeitaufwand generell, wie im Fall der Entscheidungsfindung, notwendig, moralisch geboten.

Lösungen

- a) Einseitig: Transformation in Wichtigkeit
Denkverlauf: Das Zeitproblem wird transformiert in ein ‚Wichtigkeitsproblem‘. Der ursprüngliche Widerspruch wird aufgegeben.

b) Beibehaltung (Aufrechterhaltung) des Widerspruchs (...)

Denkverlauf: Der Widerspruch wird also am eigenen Leib erfahren. Der Proband erwägt Nicht-Handeln als Negation von Handeln, lehnt sie jedoch ab.

Lösung: ein Kompromiß, der manchmal ein schlechtes Gewissen zu verursachen scheint. (...)

3. Entscheidungsprobleme

Hier geht es um die Entscheidungskompetenz. Die meisten politischen Fragen erfordern detaillierte Kenntnisse. Wie kann aber dann jeder mitentscheiden? Sollen Fachleute entscheiden oder alle? (...)

Denkverlauf (in einem Argumentationsbeispiel):

Der Widerspruch zwischen Fachmann und der Beteiligung aller wird gesehen, und beide Seiten werden weiter ausgearbeitet zu dem Argument der Sachkompetenz beim Fachmann und dem Argument des ‚Gefühls‘, das wohl als Wertkomponente einer politischen Frage anzusehen ist. Während die Sachkompetenz von Fachleuten (dann) eher negativ in Richtung von sogenannten Sachzwängen weitergeführt wird, negiert der Proband ‚Gefühl‘ als Rechtfertigung für die Beteiligung aller und transformiert es in Sachargumente (z. B. ‚Lebensqualität‘). (...)

(Oerter ergänzt die jeweilige Darstellung von Denkverläufen mit formalisierten Schemata.)

Eine zusammenfassende Bewertung des empirischen Materials gelangt zu folgenden Ergebnissen:

1. Bei allen fand sich ausnahmslos das Entdecken von Widersprüchen, mit denen man zu kämpfen hat. Oft wurden keine Lösungen vorgeschlagen oder die Lösung wurde als langer Entwicklungsprozeß gesehen.
2. Es gab deutliche Unterschiede in der Bearbeitung der Widersprüche. Eine Gruppe (N=18) neigte bei allen Fragen eher zur Auflösung nach einer Seite hin, wobei a) eine Seite negiert wird oder b) der Aspekt B als in A enthalten angesehen wird (...). Eine zweite Gruppe (N=12) sieht den Widerspruch als Problem an und versucht, ihn weiterzuführen.
3. Bei der Weiterbearbeitung des Widerspruchs konnte (...) formal zwischen verschiedenen Denkverläufen geschieden werden. 3 Beispiele:

a) Klassischer Verlauf des dialektischen Denkens:

A steht im Widerspruch zu B:

$$A \leftrightarrow B$$

Negation von A führt zur Bejahung von B:

$$\bar{A} \rightarrow B$$

Negation der Negation als Transformation des Widerspruchs durch Herausbildung eines neuen Begriffs:

$$\bar{\bar{B}} \rightarrow C$$

b) A steht im Widerspruch zu B:

$$A \leftrightarrow B$$

Gleichzeitige Negation beider Seiten:

$$\bar{A} \leftrightarrow \bar{B}$$

Negation der Negation einer Seite führt zu deren Integration in A:

$$\bar{\bar{B}} \rightarrow AB$$

c) A steht im Widerspruch zu B;

A wird zunächst positiver bewertet:

$$A \leftrightarrow B \quad A+$$

Neues Argument für eine Seite führt zu positiver Bewertung von B:

$$a_1(B) \rightarrow B \quad B+$$

Negation des Arguments a_1 und seine Weiterführung in das Argument a_2 :

$$\bar{a}_1 \rightarrow a_2$$

Der positive Aspekt der Seite B wird verstärkt, Widerspruch zwischen beiden Seiten wird nicht aufgehoben:

$$A+ \leftrightarrow B+$$

Zum Schluß kommt Rolf Oerter auf pädagogische Konsequenzen zu sprechen, die vor allem aus Erfahrungen mit Diskussionsgruppen gezogen werden können. Das Hauptergebnis ist, daß „Probanden in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Widersprüchen sensibilisiert werden können. Analog zur Wirkung moralischer Diskussionen kann politisches Verständnis durch Diskurs am Widerspruch weiterentwickelt werden. Aus den bisherigen Ergebnissen lassen sich neben dem Erkennen von Widersprüchen vor allem drei Themen ausmachen, auf die sich theoretisch eine Förderung dialektischen Denkens konzentrieren könnte:

1. Widersprüche im politischen Bereich sind auch moralische Dilemmata. Auseinandersetzung mit Politik ist daher in dem Sinne auch eine Auseinandersetzung mit Moral. Auf diese Weise können Verkürzungen des moralischen Verständnisses auf persönliche individuelle Beziehungen aufgefangen werden.
2. Wie läßt sich das Recht auf Individualität und Selbstverwirklichung in selbstgewählten Bereichen mit der moralischen Verpflichtung zu öffentlichem/politischem Engagement vereinbaren?
und
3. etwas unerwartet: Wie läßt sich das Verhältnis von Verstand und Gefühl (gefühlsmäßiger Erkenntnis) im politischen Handeln verbinden?“

WOLFGANG ALTHOF (Universität Fribourg)

MICHAEL ZUTAVERN (Erziehungswissenschaftliche Hochschule Koblenz)

Politische Erziehung auf entwicklungspsychologischer Basis: Curriculare Überlegungen

Althof und Zutavern konzentrieren ihren Beitrag auf eine Verteidigung des Kohlberg-Ansatzes im Bereich der politischen Bildung.

„Unser Ausgangspunkt war die Tatsache, daß (...) seit den 70er Jahren die Arbeiten der Forschergruppe um L. KOHLBERG zur Entwicklung des moralischen Urteilens auch in der

politischen Bildung und Politikdidaktik der BRD im Gespräch sind. (...) Was sind die Argumente für eine Beschäftigung mit moralischer Entwicklung in der Politikdidaktik? Politische Themen, insbesondere politische Konflikte, bergen moralische Konflikte. Die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten, die es den Lernenden ermöglicht, komplexe Sozialstrukturen zu verstehen, sind für moralisches und für politisches Bewußtsein zentrale Voraussetzungen. Und schließlich gibt es Hinweise, daß politisches Engagement mit dem Entwicklungsstand moralischen Urteilens zusammenhängt.

Wenn es also gerade einer kritischen Politikdidaktik darum geht, ‚subjektzentrierte Reflektionsprozesse‘ (CLAUSSEN) anzuregen und Schüler zu kritischem politischem Handeln zu befähigen, dann ist der Rückgriff auf eine kognitive Entwicklungstheorie, die Möglichkeiten dazu aufdeckt, naheliegend – aber gerade unter Autoren, die sich der kritischen Theorie verpflichtet fühlen, wird die Skepsis gegenüber einer Aufnahme solcher Theorien in Modelle politischer Sozialisation und Bildung deutlich.“ (...)

Der erste Hauptteil des Beitrags setzt sich mit Argumenten gegen die KOHLBERGSche Entwicklungspsychologie auseinander und versucht dabei, die Diskussion wieder stärker an den Theoriebereich zurückzubinden, von dem die KOHLBERG-Gruppe ausging: der psychologischen Darstellung und Überprüfung einer Entwicklungslogik moralischen Urteilens, um die Notwendigkeit einer entwicklungspsychologischen Grundlegung politischer Erziehung zu verteidigen.

„1) Der ‚moralische Zeigefinger‘

Zumindest unterschwellig erscheint in Auseinandersetzungen mit dem KOHLBERG-Ansatz immer wieder eine Gleichsetzung von Moral mit Tugendkatalogen, deren Übernahme und Befolgung den Kindern und Jugendlichen möglichst effektiv beizubringen sei. (...)

Mit dem Moralbegriff der KOHLBERGSchen Theorie hat dies nichts zu tun – im Gegenteil: (...) Moral ist für Kohlberg das Urteilsvermögen jedes Individuums, das es ihm ermöglicht, sich in Konfliktsituationen, in denen Interessen, Perspektiven, unterschiedliche Werte einander konträr gegenüberstehen, um eine gerechte Entscheidung zu bemühen. Unter den dabei prinzipiell dem Urteilenden zur Verfügung stehenden Orientierungen sieht Kohlberg in der Ausrichtung ‚an den Beziehungen von Freiheit, Gleichheit, Reziprozität und an Verträgen zwischen Personen‘ (KOHLBERG 1976), also in der Gerechtigkeitsorientierung, seinen normativen Bezugspunkt, der vor allem auf ihrer Universalisierbarkeit beruht. (...)

2) ‚Die stufenmäßige Zumutung‘

CLAUSSEN (...) wirft den Rezipienten des KOHLBERG-Ansatzes vor, mit der Zielsetzung, ‚die Schüler auf die höchste Stufe moralischen Urteilens zu fördern, würde (...) dem Politikunterricht zugemutet, nacheinander niedere Stufen des moralischen Urteils hervorzubringen.‘

Diese Kritik verkennt u. E. den Stellenwert der Entwicklungslogik und ihrer empirischen Grundlegung. In einer abduktiven Verschränkung von philosophischer Reflexion und empirischer Analyse geht KOHLBERG der Frage nach, was Menschen verschiedenen Alters und in verschiedenen Kulturen in einer moralischen Entscheidungssituation als gerechte Problemlösung betrachten. Er belegt, daß (...) mit jedem Entwicklungsfortschritt die Fähigkeit des Kindes oder Jugendlichen wächst, den komplexen Bedingungen von Konfliktsituationen Rechnung zu tragen. Ihre Handlungsfreiheit wird größer. (...) Ein kritischer Politikunterricht kann ein solches entwicklungspsychologisches Modell als Beleg dafür

nehmen, daß eine Förderung von Entwicklung mit dem Ziel, postkonventionell urteilende Persönlichkeiten zu erziehen, möglich ist. Eine pädagogische Aufgabe wird es damit, zu verhindern, daß Lernende auf niedrigeren Stufen stehenbleiben. Die Tatsache, daß in der Entwicklung vorkonventionelle und konventionelle Strukturen des Denkens durchlaufen werden, als Rechtfertigung eines gestuften Schulsystems bzw. einer Eliteförderung (so bei CLAUSSEN unterstellt) zu interpretieren, ist absurd. (...)“

In einem dritten Punkt wenden sich Althof und Zutavern gegen die von Politikdidaktikern geäußerte Kritik, KOHLBERGS Theorie sei „endogenistisch“, ihr sei eine „biologistische Blindheit“ vorzuwerfen. Die Autoren sagen: „Diese Sicht will den interaktionistischen Ausgangspunkt der Theorie nicht akzeptieren“, der das Lernen anhand von Widersprüchen und Konflikten betont.

„3) Der ‚Verlust der Inhalte‘

(...) Es wird von einer Reihe Politikdidaktikern, die den KOHLBERG-Ansatz kritisieren, befürchtet, daß politökonomische und gesellschaftskritische Analysen durch Moralerziehung verdrängt und kritische Faktenvermittlung verhindert werden sollen. (...)

Wie bereits geschildert, steht im Mittelpunkt der KOHLBERG-Theorie ja nicht die inhaltliche Auseinandersetzung mit moralischen Fragen, sondern die Erforschung der Strukturen, nach denen Urteile über moralische Probleme zustande kommen. (...) Insoweit steht natürlich auch im Zentrum der erzieherischen Überlegungen die Förderung der Entwicklung hin zu differenzierteren kognitiven Strukturen. Über die Bereiche, in denen die dazu notwendigen moralischen Konfliktsituationen angesiedelt sind, (...) ist dabei noch nichts ausgesagt. Das Aufgreifen von Themen wie My Lai, Watergate, Rüstungswettlauf zeigte aber, wie gerade wichtige aktuelle Probleme für moralische Erziehung im Sinne KOHLBERGS herangezogen werden können.

Genausowenig wird behauptet, daß mit der Förderung moralischer Urteilsstrukturen schon die Aufgabe einer emanzipativen Erziehung zu politischer Identität und autonomer Handlungsfähigkeit vollbracht sei, oder kritische Wissensvermittlung überflüssig würde. Aber diese Zielsetzungen können fundierter angegangen werden: Dem Wort, ‚daß der Lehrer den Schüler auf der Ebene des Schülers‘, abholen‘ sollte, kann ein präziser und operatorischer Sinn gegeben werden, (...)‘ (James Rest).“ (...)

Im zweiten Hauptteil ihres Beitrags stellen Althof und Zutavern einige curriculare Überlegungen an, die sich auf die Anwendbarkeit der von Kohlberg entwickelten Pädagogik beziehen. Sie sagen u. a.:

„Aus der entwicklungspsychologischen Theorie heraus haben sich Ansätze der Erziehung zur Gerechtigkeit entwickelt. Dabei sind sich gerade die Vertreter des strukturalistischen Ansatzes bewußt, daß sich die theoretische Grundlegung dieser Erziehungsüberlegungen im Vergleich zu ihrer psychologischen Basis noch wesentlich unsicherer und lückenhafter darstellt. Trotzdem sollen im folgenden einige optimistische Anmerkungen zur Stimulierung moralischer Entwicklung in der Schule gemacht werden. (...)

1) Dilemmadiskussion und ‚Plus-Eins-Stimulation‘: schon passé?

Während der ersten Jahre des KOHLBERG-Ansatzes zur Moralerziehung konzentrierten sich die curricularen Überlegungen auf die Einführung moralischer Diskussionen in den Unterricht. Die gezielte Intervention des Lehrers und die heterogene Schüler-Zusammensetzung

führen dazu, daß die Argumentationen auf verschiedenen Stufen zu einem moralischen Dilemma zusammenprallen und die für Entwicklung notwendige anregende Interaktion erzeugen. Dahinter steht die Idee, moralisches Denken durch ‚sokratische‘ Diskussion moralischer Dilemmata zu stimulieren. Die *Untersuchungen von Berkowitz* zum ‚transaktiven Dialog‘ belegen, daß auch und gerade Diskussionen unter den Schülern selbst entwicklungsfördernd sind. (...)

Auch in der Politikdidaktik geläufige Methoden und Unterrichtsvorschläge, wie z.B. Entscheidungsfindungen zu politischen Konflikten, die sich an Tribunale oder Gerichtsverfahren anlehnen, können zu solchen Dilemmadiskussionen führen – der Entwicklungsaspekt wird in solchen Vorschlägen allerdings nicht gesehen. Eben hierum bemüht sich z.B. ein neues von *Alan Lockwood entwickeltes Curriculum*, das sich auf den Geschichtsunterricht konzentriert und die Diskussion authentischer Dilemmata mit entwicklungsangemessenen Aufgaben zur Problemanalyse verbindet. (...)

2) Just Community – keine reale Utopie?

(...) Eine konsequente Weiterentwicklung auf der Institutionenebene waren die Modell-schulversuche der ‚Just Communities‘. Hier wird versucht, das Alltagsleben der Schüler, soweit es sich in der Schule abspielt, unter Berufung auf die Erkenntnisse über die Moralentwicklung so umzugestalten, daß Konflikte unter Beteiligung aller gerecht gelöst werden. Dadurch soll ein Schulklima erzeugt werden, das eine Fülle an stimulierenden Situationen für den einzelnen bietet. Vor allem wird ein praktisches Verständnis für komplexere gesellschaftliche Institutionen und insbesondere praktische Demokratieerfahrung ermöglicht. (...) Aber auch die Konflikte, die sich aus dem Widerspruch solcher Schulstrukturen zu den konventionellen Erwartungen an Schulen sowie den Machtverhältnissen der Gesellschaft ergeben, sind für die Betroffenen als Erfahrung unvermeidlich. Wir setzen gerade solche Lernprozesse nicht nur aus Entwicklungsgesichtspunkten, sondern auch in bildungspolitischer Hinsicht gegen die Skepsis über eine breitere Verwirklichung solcher Strukturveränderungen und die Gefahr einer Verschleierung realer Machtverhältnisse. (...)

3) Moralische Atmosphäre – der goldene Mittelweg?

Durchgängige Voraussetzungen für eine Förderung moralischer Entwicklung (...) ist die Schaffung einer positiven moralischen Atmosphäre. Offene Diskussionen und die faire, kontroverse Auseinandersetzung müssen möglich sein, jede Meinung ist zugelassen und wird ernst genommen. Gemeinsam werden konsensfähige Lösungen angestrebt. (... Es) werden echte Konflikte in den Mittelpunkt gerückt. Die Verantwortung des einzelnen für die anderen und für die Gruppe als ganze soll verstärkt werden. Dem Lehrer kommt dabei u. a. die Rolle eines Anwalts für zentrale Grundwerte der Demokratie und Gerechtigkeit zu, wobei Indoktrination durch eine konsequente Institutionalisierung partizipatorischer Demokratie in der Klasse ausgeschlossen werden soll. (...)

Eine der nicht zu vernachlässigenden Voraussetzungen all dieser Versuche scheint es uns zu sein, daß die Theorie – ihre Kernpunkte und die Möglichkeiten ihrer Umsetzung – bei Eltern, Lehrer, Erziehern, Lehrplanmachern breiter bekannt und ernsthaft diskutiert wird.“ (...)

Moralentwicklung und Wertewandel

Arnim Regenbogen setzt sich in seinem Beitrag mit der Aussagekräftigkeit und der Vergleichbarkeit von Ansätzen zur Messung individueller moralischer Entwicklungsfortschritte und zur Veränderung von Wertorientierungen auseinander.

„Die meisten empirischen Studien über die Entwicklung von Wert- und Moralvorstellungen insbesondere bei Jugendlichen bedienen sich zweier Meßinstrumente, entweder um individuellen Fortschritt zu messen oder um die Position eines individuellen Bewußtseins auf den zugleich ablaufenden Wandel der gesellschaftlichen Wertvorstellungen beziehen zu können. (...) Als Urheber der beiden für die Forschung wichtigsten Instrumente werden in erster Linie KOHLBERG für das Moralentwicklungsmodell und ROKEACH sowie INGLEHART für die Wertwandelforschung vorgestellt. Uns soll interessieren, was sie tatsächlich messen und wie ihre Ergebnisse theoretisch zu interpretieren sind. Eine solche Interpretation ist notwendig. Sie folgt aus der These dieses Beitrags, daß weder die Moralentwicklungsforschung KOHLBERGS noch die Wertwandelforschung ROKEACHS und INGLEHART direkt Moralbewußtsein mißt. (...) Grundsätzlich müssen wir (...) mit folgenden Problemen leben: Moralentwicklung wird zumeist nach der KOHLBERG-Skala, Wertewandel nach einem völlig anderen Modell rekonstruiert, den von ROKEACH und INGLEHART entwickelten Präferenzskalen für Werteinstellung. (...) Gestehen wir einmal zu, daß die zu messenden Gegenstände (Veränderungen in der Werteinstellung und deren Begründung) in den Untersuchungen nur in den Grenzen der jeweiligen Untersuchungsinstrumente definiert werden können. Bei KOHLBERG ist es das kognitive Niveau der Urteilsbegründung. Bei ROKEACH und INGLEHART sind es die zu wählenden Präferenzen, die sich bei der Aufforderung an die Befragten herausstellen, eine Wertrangskala zu erstellen.“

Ein Überblick der Entstehungsgeschichte des „value survey“ von ROKEACH und der Wertwandeldthese von INGLEHART führt Regenbogen u. a. zu folgenden Schlußfolgerungen:

„Die Wertskalen definieren also keineswegs ein theoretisch haltbares Kategoriensystem einer Wertethik. Sie orientieren sich vielmehr einfach an dem, was vermutlich die Befragten – unabhängig von deren eigenen Konsistenzkriterien – für ‚wertvoll‘ halten. Der Wandel von Werteinstellungen bei Mitgliedern einer Gesellschaft indiziert also weder Aussagen über bevorzugtes Handeln der befragten Individuen noch Hinweise auf kulturell oder gesellschaftlich dominante Ziele oder Ideale. Wir werden daher, wo es nötig ist, den in der Literatur bezeichneten Sachverhalt ‚Wertewandel‘ nur als Variation in den ‚Werteinstellungen‘ der Mitglieder einer Gesellschaft beziehen.

Erst nachdem der Untersuchungsgegenstand ‚Werteinstellung‘ nunmehr der Willkür von Theoriekonstrukteuren entzogen war, konnte angenommen werden, daß mit der Vorgabe einer Liste von Werteinstellungssitems das Spektrum tatsächlich vorgezogener Werte bei den Befragten annähernd vollständig erfaßt wird. Die Rede vom angeblich empirisch nachgewiesenen ‚Wertewandel‘ wurde erst plausibel mit der Annahme, daß die allgemein für eine Gesellschaft gültige Liste der insgesamt geteilten ‚Werte‘ Gewichtsveränderungen erfährt. (...)

Die methodologische Hauptthese dieses Beitrags ist:

Mit den beiden zu vergleichenden Meßinstrumenten (ROKEACH u. Nachf., KOHLBERG u. Nachf.) wird in der Regel nicht das gemessen, was deren Anwender häufig allzu leichtfertig behaupten. Es läßt sich mit einem ‚value survey‘ nach den Modellen von Rokeach und Inglehart ein ‚Wertwandel‘ in einer Gesellschaft nur in einem sehr begrenzten Umfang messen (...). Sie sind so konstruiert, daß sie allenfalls eine Veränderung von Präferenzen im Bewußtsein von Individuen ermitteln. (...)

Eine analoge Kritik wird an KOHLBERG geäußert:

„Es läßt sich mit einer Moralbeurteilungsskala nach dem Vorbild von KOHLBERG weder praktisch ‚Moral‘ noch auch nur das ‚Moralische‘ im Urteil messen. Vielmehr dient dieses Stufenmodell ausschließlich der Zuordnung von Urteilen zu einer Meßplatte, welche die Niveaus kognitiver Fähigkeiten in der Rechtfertigung von solchen Urteilen je nach Differenzierungs- und Allgemeinheitsgrad unterscheidet. Eine Stufenzuordnung ist auch bei solchen Urteilen möglich, die gar nicht als ‚moralische‘ Bewertungen intendiert sind. KOHLBERG kommt allerdings mit seinen neuesten Forschungen zur ‚just community‘ seinem Programm, ‚Moralentwicklung‘ zu beschreiben, sehr viel näher. (...) In KOHLBERGS ‚just community‘ finden in der Tat Auseinandersetzungen über die Gütekriterien der Handlungsbeurteilung laufend statt. Die das Experiment begleitenden Forscher ermittelten kontinuierlich das Bewußtsein der Beteiligten über die ‚Moralität‘ der Handlungen einzelner oder der gesamten Gruppe.“

Zur weiteren Klärung des Wertbegriffs geht Regenbogen auf unterschiedliche Verständnisweisen des Prozesses subjektiver Wertungen ein. Er präzisiert darüber hinaus, daß das Wertwandelskonzept (bzw. der dahinter stehende „value survey“) nur auf der Ebene von „Werthaltungen (...), die mit moralischen Urteilen über Zielkriterien kompatibel sind“, mit Kohlbergs Entwicklungsmodell verglichen werden kann. Schließlich – auch das kann hier nicht im Detail dargestellt werden – diskutiert Regenbogen die in der Literatur vorfindlichen Kriterien für einen Wandel von Werten. Auf dieser Grundlage beschäftigt sich der zweite Hauptteil seines Beitrags mit der „normativen Frage, was am Wertwandel und der Moralentwicklung gefördert werden soll“. (...) „Die empirische Wert- und Moralforschung hat uns – jenseits von aller Diskussion, ob es überhaupt allgemeingültige Wert- und Moralvorstellungen gibt – gelehrt erstens, daß es Moralentwicklung wenigstens in kognitiver Hinsicht (Erhöhung des Rechtfertigungs- und Kritikniveaus für Normen) gibt, zweitens, daß die traditionell anerkannten sozialen Zielwerte auch von der jüngeren Generation – wenn auch in veränderter Reihenfolge – anerkannt werden. Die pädagogische Frage, ob die Weiterentwicklung eines Wert- und Moralbewußtseins bei Schülern durch Unterricht gefördert werden soll, scheint damit entschieden zu sein: (...) Man brauche nur zu beschleunigen, was ohnehin geschieht: Wertwandel und Moralentwicklung. (...) Diese Position wird in der Regel allzu kurzschlüssig begründet. (...) Der wirklich konstatierte ‚Wertwandel‘ korrespondiert mit keiner ablaufenden gesellschaftlichen Umwälzung. INGLEHARTS These von der ‚Stillen Revolution‘ schloß die Möglichkeit aus, einen ‚Wertwandel‘ als Ergebnis allgemein bewußter politischer Umwertung traditioneller Werte zu fassen. (...) Andererseits gibt es keinen Hinweis darauf, daß die These vom ‚Wertwandel‘ die Argumente derjenigen Moralideologen nennenswert entkräftet, die noch an einem Curriculum ‚ewiger Werte‘ hängen. Die Bevorzugung des ‚ranking‘ als Meßmethode läßt sich genauer durch Argumente derjenigen Theoretiker stützen, die einen gesellschaftlichen Wertwandel mit der eigenen These von der Gültigkeit ewiger Werte meinen vereinbaren zu können. NICOLAI HARTMANN, dem in der Philosophie eindeutig die differen-

zierteste Konstruktion eines Modells der Werthierarchisierung gelungen ist, hatte mit seiner These von der Veränderung der Rangskala der Werte NIETZSCHES These widersprechen wollen, daß ein ‚Wertewandel‘ nur als Umsturz von Werten und zur Umwertung traditioneller Werte als Un-Werte möglich ist. (...) Es gibt danach keinen Wertewandel an sich (im Sinne von NIETZSCHES ‚Umwertung‘), sondern nur einen Wandel im Wertebewußtsein. Wandelbar sei nicht die Ansicht, ob etwas wertvoll oder wertwidrig sei, sondern nur der Vorzug bestimmter Werte gegenüber anderen. (...) Sowohl nach der kognitiven Theorie der Moralentwicklung wie auch im Forschungsprogramm des gesellschaftlichen ‚Wertewandels‘ findet Wertbewertung als je individueller Akt statt. Dies rührt daher, daß die Operationalisierungen der Untersuchungsgegenstände ‚Wertewandel‘ und ‚Moralentwicklung‘ so reduziert wurden, daß lediglich Individuen als Versuchspersonen in den Blick genommen wurden und die je ihnen spezifischen kognitiven Verarbeitungen von gesellschaftlichen Moralsystemen das Hauptinteresse der Forscher erfuhren. Daß aber ‚Werte‘ nicht nur aus individuellen Meinungen, sondern aus gesellschaftlichen Standards kommen, ferner daß auch ‚Moral‘ nicht nur aus individuellen Habitualitäten, sondern auch und vor allem aus gesellschaftlich praktizierten Normen besteht, läßt sich leicht gegen den Forschungsindividualismus der diskutierten Einstellungsuntersuchungen vorbringen. (...) Meine Einwände gegen ein durch die Wert- und Moralforschung gefördertes Idol der privaten ‚Autonomie‘ in der Wert- und Normsetzung möchte ich (aber) auf einen sehr verbreiteten Standard wertpädagogischen Handelns konzentrieren: Nach der Meinung vieler Moralpädagogen ist der Habitus einer Wertentscheidung bei Schülern um so fester verankert, je stärker diese zu wissen glauben, daß sie selbst die Werterzeuger oder die Normsetzer sind. (...) Die Förderung von Fähigkeiten zur Formulierung des individuell Wünschbaren ist jedoch kein Lernziel einer Moralerziehung, solange nicht die als ‚moralisch‘ bewertbaren Wertungen von den rein individualistisch verstandenen Selbstaktualisierungen unterschieden werden (*wie im Konzept der ‚Wertklärung‘ von RATHS, HARMIN + SIMON*). Der Gefahr eines Wertindividualismus entgeht aber auch das moralpädagogische Programm KOHLBERGS nicht. Auch er glaubt an die Möglichkeit, daß das Bewußtsein der kollektiven Selbstsetzung von Normen die Bereitschaft zur Akzeptanz der Normen bei jedem einzelnen Beteiligten erhöht. Auf diesem Glauben beruht der pädagogische Optimismus KOHLBERGS für das Programm seiner ‚just community‘. Chancen für dieses Programm einer zunehmend verallgemeinerbaren Normentwicklung à la KOHLBERG sind nur gegeben, wenn ein Konsens über die grundlegenden sozialen Zielwerte besteht. Aber Schulerperimente nach dem Modell einer ‚Gerechten Gemeinschaft‘ haben politisch doch nur dann Zukunftschancen, wenn sie sich an gesellschaftliche Tendenzen zu einer Verstärkung ‚postmaterialistischer‘ Werte (i. S. von INGLEHART) anhängen können. Die Wertwandelforschung hat uns einen scheinbaren Optimismus über eine fortschreitende Entwicklung zu ‚post-materiellen‘ Werteinstellungen beschert. Aber sie hat mit ihrer These von der Wandelbarkeit der Werthaltungen auch in wenig bewegten politischen Zeiten auf die Gefahr hingewiesen, daß Werthaltungen nichts Konstantes sind und ein ‚Wertewandel‘ jederzeit auch rückläufig denkbar ist (...). Die Moralentwicklungsforschung lehrte uns mit ihren Berichten über Erfolge in der Konstituierung zunehmend verallgemeinerter Normen zwar, die pädagogischen Kunstgriffe zur Entwicklung einer ‚moralischen Atmosphäre‘ (KOHLBERG) verfeinert zu praktizieren. Aber die Konnotation von Entwicklung der Fähigkeiten zu moralischer Bewertung mit formal-demokratischen Spielregeln sichert uns nicht vor dem Rückfall in rein individualistische Werthaltungen, wenn der vorausgesetzte Konsens über soziale und humanistische Werte bei der Replizierung der KOHLBERGSchen Community-Experimente einmal nicht mehr besteht. Durchzieht ein gesellschaftlicher Wertewandel hin zu einem neuen Individualismus das gesamte moralische Klima einer Gesellschaft, dann helfen kognitiv-

formale oder formal-demokratische Schulexperimente auch nicht weiter zur Entwicklung einer auf Solidarität basierenden politischen Gesellschaft.“

Beiträge der Diskutanten

Zwei Kollegen waren gebeten, sich zu den sechs Einzelreferaten zu äußern. Beide setzten ihre Schwerpunkte und gingen nur auf einen Teil der Beiträge ausführlicher ein. Einige Referate fielen leider durch das Sieb dieser Auswahl und werden von beiden Diskutanten nicht erwähnt. Ein Grund dafür ist sicher, daß nicht alle Manuskripte rechtzeitig vorgelegen hatten. (Wir geben jeweils eine gekürzte Abschrift des Tonbandprotokolls wieder.)

(1) GERTRUD NUNNER-WINKLER (Max-Planck-Institut für psychologische Forschung, München)

(...) In meiner Diskutantenrolle habe ich die Aufgabe, den advocatus diaboli zu spielen, und ich bitte mir nachzusehen, wenn ich jetzt etwas besserwisserisch klinge (...). Ich beziehe mich im folgenden auf Probleme der Moralforschung und Moraltheorie; von didaktischen Überlegungen verstehe ich wenig – darauf wird aber Herr Hagemann stärker eingehen.

Ich beginne mit dem letzten Referat; Herr REGENBOGEN hat, scheint mir, den KOHLBERG-schen Ansatz kognitivistisch reduziert. KOHLBERG selber würde seine Arbeiten nicht als Analyse nur der kognitiven Entwicklung verstehen. Für ihn ist kognitive und sozio-kognitive Entwicklung notwendige Voraussetzung für moralische Entwicklung, aber es muß noch etwas hinzukommen – und ich neige dazu, das mit „moralischer Motivation“ zu umschreiben. Daß es dabei um mehr als bloß kognitive Momente geht, zeigt sich gerade an den Thesen von Herrn GARZ, auf die ich noch eingehen will, insbesondere an der Frage, ob die Konsistenz zwischen Urteilen und Handeln mit zunehmender moralischer Entwicklung steigt. (...) Zweitens: Ich denke, man kann INGLEHARTS Wertwandelstheorie nicht bruchlos mit KOHLBERG gleichsetzen, ohne einen entscheidenden Unterschied zu übersehen: Der Unterschied besteht in der Art der unterstellten Lernmechanismen. INGLEHART geht ja von zwei Annahmen aus: einmal von der MASLOWSchen Bedürfnishierarchie (...). Daß da Relativität möglich ist, d.h. unter veränderten Lebensumständen andere Bedürfnishierarchisierung erfolgt, würde ich sofort zugestehen (...). Die zweite Annahme ist die einer frühkindlichen Prägung: wenn im zarten Kindesalter Wohlstands- oder Armutserfahrungen gemacht werden, sind quasi lebenslang postmaterialistische oder materialistische Wertorientierungen festgelegt. Diese These halte ich für empirisch fragwürdig. (...) Jedenfalls aber unterliegt dem KOHLBERG-schen Ansatz eine andere lerntheoretische Vorstellung. Es geht nicht um Prägung, sondern um bewußtseinsfähige Lernprozesse, wobei eine zunehmende Sensibilität für die immanente Rationalität von Argumentationsstrukturen unterstellt wird. Drittens: Zu Ihren Vorbehalten gegen die Wertwandels- und Moralforschung. Sie fragen, ob man überhaupt Selbstverwirklichung und Postmaterialismus fördern solle. Ich würde sagen: Man kann nicht inhaltsleer von „Selbstverwirklichung“ sprechen. Selbstverwirklichung ist zunächst undefiniert. Individuen werden in Abhängigkeit von ihrer eigenen Ich-Entwicklung unter Selbstverwirklichung ganz Unterschiedliches verstehen: hedonistischen Lustgewinn und Abenteuerurlaub, das Aufopfern für die eigene Familie oder aber den Einsatz für sogenannte höhere Werte. (...) Ich meine, daß moralische Entwicklung Individuen dazu befähigt, Selbstverwirk-

lichung zunehmend anspruchsvoller zu verstehen. Schließlich: Soll man die individualistische Autonomie, die KOHLBERG im Auge hat, fördern? HERR REGENBOGEN bezweifelt das. Ich glaube, Herr LESCHINSKY hat heute früh ähnlich argumentiert, wie ich dies nun tun möchte. Ich denke, daß der Gegensatz von Solidarität (die Sie propagieren) auf der einen und individualistischer Autonomie (die KOHLBERG zu vertreten scheint) auf der anderen Seite überstilisiert ist. Ihre Kritik erinnert an GILLIGAN (...): Was bei KOHLBERG fehle, ist Fürsorglichkeit und Verantwortlichkeit für andere; Solidarität scheint mir ein etwas politischer gefärbter Name für die gleiche Sache. Ich denke, man sollte sehen, daß Gerechtigkeit – vereinfacht gesagt – zwischen Egoismus und Altruismus angesiedelt ist. Egoismus heißt: meine Interessen haben Vorrang vor deinen; Altruismus heißt: deine Interessen haben Vorrang vor meinen; Gerechtigkeit heißt: deine Interessen gelten genauso viel wie meine. Und jetzt ist die Frage: was ist Solidarität? Man kann natürlich Solidarität mit Altruismus gleichsetzen, d.h. mit partikularistischer Selbst-Aufopferung für andere. Davon ist bei KOHLBERG tatsächlich nie die Rede. Man kann sich aber fragen, ob es überhaupt wünschenswert wäre, eine so verstandene Solidarität auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zu verwirklichen. Sollte man da Opferbereitschaft verlangen? Ist das nicht eine Art von Moral, die im Prinzip nur für Kleingruppen geeignet ist? Dort hätte sie vielleicht auch ihren Platz. Man sollte aber nicht übersehen, daß schon mit bloßer Gerechtigkeit noch ziemlich viel zu erkämpfen ist, was auch im Interesse von Solidarität wünschenswert wäre, nämlich: Abbau von Unterdrückung, Diskriminierung, Ausbeutung usw. (...)

Ich will jetzt noch auf die Beiträge von LEMPERT und GARZ eingehen. Beide Arbeiten fand ich wirklich spannend. Ich habe dennoch versucht, sie gegen den Strich zu lesen, und überziehe im folgenden die Gegenposition (...). Ich möchte zuerst auf den Beitrag von Herrn LEMPERT zu sprechen kommen. (...) Ich teile Ihre Ausgangsthese, daß man eine Affinität zwischen moralischen und politischen Orientierungen unterstellen kann; in beiden Bereichen gelten die gleichen kognitiven und sozio-kognitiven Voraussetzungen. Die Differenz besteht darin, daß im Fall der Moral Lösungen gesucht werden, die für alle Betroffenen zustimmungsfähig sind, während es im politischen Bereich zumeist um die Durchsetzungsfähigkeit partikularistischer Interessen geht. Nun zu Ihren beiden Befragten. (...) Ich möchte behaupten, die Differenzen zwischen diesen beiden (...) liegen weniger im Niveau ihrer moralischen Entwicklung als vielmehr in ihren inhaltlichen politischen Überzeugungen, d.h. ich möchte behaupten, daß ihre Argumentation Strukturähnlichkeiten aufweist. Beide beginnen mit der Annahme, dem Betrieb entstünde kein großer Schaden, wenn sie die Regel (Schweigepflicht des Betriebsrats) übertreten. (...) Dann suchen beide die Übertretung der Schweigepflicht zu rechtfertigen: diese sei aus der Perspektive allgemeinerer, höherer Prinzipien bzw. von dem eigentlichen Sinn dieser Pflicht her geradezu geboten.

(Gertrud Nunner-Winkler beschäftigt sich detailliert mit den jeweiligen Argumentationen.) Beide kommen also zu dem Schluß, daß eine Regelübertretung in dieser besonderen Situation moralisch rechtfertigbar ist. Sie differieren natürlich, und zwar in der Einschätzung des Mittels, mit dem der Schaden für die Arbeitnehmer abgewendet werden sollte; der erste plädiert für eine kollektive Organisation aller Arbeitnehmer, der zweite für individuelle Arbeitsplatzsuche. Jetzt bin ich in einem gewissen Dilemma, weil mir (und wahrscheinlich vielen hier) kollektive Strategien politisch reflektierter scheinen als individualistische. Dennoch möchte ich behaupten, daß es hier eher um einen inhaltlichen als um einen moralischen Unterschied geht. Um dies zu überprüfen, hätte man noch weiterfragen müssen (...). Die größte Differenz zwischen den beiden Befragten sehe ich in ihrer unterschiedlichen Betroffenheit von dem vorgelegten Problem (der eine verfügt über jahrelange Betriebsratser-

fahrungen, der andere über gar keine). RAINER DOEBERT und ich haben in einer Studie (...) zeigen können, daß Individuen dann, wenn sie selber von einem Problem betroffen sind, dazu neigen, moralische, prinzipienorientierte Überlegungen mit einer Erwägung konkreter Kosten und Situationsdetails zu verknüpfen, während nicht direkt Betroffene eher prinzipiell-abstrakt argumentieren. (...)

Sie hatten dann die unterschiedlichen Biographien analysiert; das fand ich sehr interessant. (...) Ich möchte aber erwähnen, daß nach DOEBERTS und meinen neueren Daten unsere ursprüngliche These, eine heftige Adoleszenzkrise sei eine hinreichende Bedingung für postkonventionelles Urteil, so nicht haltbar ist. Man kann nur davon ausgehen, daß eine heftige Verlaufsform der Adoleszenzkrise dazu führt, daß Individuen Kritik üben, und zwar jeweils an den Institutionen und Rollenzumutungen, die sie in ihrer je spezifischen Lebenslage vorfinden, während Individuen, die keine heftige Krise durchlaufen haben, eher affirmativ, konservativ, harmonistisch argumentieren. Der Befragte mit der heftigen Krise und den kritischen Orientierungen muß also nicht eo ipso postkonventionell sein. Vielleicht darf ich das Problem, das ich im Auge habe, etwas allgemeiner formulieren, d. h. unabhängig davon, ob ich mit meiner Gegeninterpretation Herrn LEMPERS Daten gerecht werde oder sie vergewaltige: Ich meine, daß ganz allgemein eine gewisse Gefahr besteht, „linke“ Einstellungen als reflektierter und daher höherstufiger wahrzunehmen. NOZICK und andere aber sind Beweis dafür, daß sich recht komplex und postkonventionell auch für liberale bis reaktionäre Positionen argumentieren läßt.

Ich komme jetzt zu Herrn GARZ. Da bin ich in einer ähnlichen Lage wie bei Herrn LEMPERS, weil ich die Stoßrichtung der Arbeit überzeugend finde, aber Schwierigkeiten im Detail habe. Es geht um KOHLBERGS These einer mit moralischer Entwicklung steigenden Korrelation von moralischem Urteil und Handeln. R. DOEBERT und ich haben auch an diesem Problem angesetzt und nachzuweisen versucht, daß es neben diesem durch Kompetenzmotivation bewirkten Zusammenhang von Urteil und Handeln eine auch stufenunabhängig persönlichkeitspezifisch unterschiedliche Bereitschaft gibt, Konsistenz zwischen Urteilen und Handeln durchzuhalten.

GARZ' Kritik geht aber noch weiter: Er behauptet, KOHLBERGS These sei durch Alltagserfahrungen und Forschungsergebnisse für bestimmte „Bereiche des moralischen Tuns“ widerlegt. Er nennt drei Bereiche: Im ersten Bereich geht es um Überlebensinteressen; im zweiten um „starke“ Normen (z. B. Stehlen, Töten); im dritten um „schwache“ Normen (z. B. Verbot von Schwarzfahren, Steuerhinterziehung etc.). In diesen drei Bereichen, so GARZ, ist „moralisches Tun“ nicht stufenabhängig, sondern bereichsspezifisch bestimmt: im ersten Bereich, wenn's um's nackte Leben geht, übertritt jeder die Normen, im zweiten keiner (keiner von uns mordet üblicherweise), im dritten wieder jeder (jeder von uns fährt mal schwarz oder schmuggelt ab und zu etwas über die Grenze). Diese Überlegungen sind anregend; allerdings finde ich die Rede von „Bereichen“ ontologisierend und würde eine Sprache bevorzugen, die das, was GARZ im Auge hat, als unterschiedliche Rechtfertigungsgründe für die Übertretung von Regeln rekonstruiert. Ich will dies kurz am Beispiel der „starken“ Norm „Du sollst nicht töten“ illustrieren. Unter welchen Bedingungen wird diese Regel übertreten, welche Formen der Übertretung gibt es? Ich kann z. B. töten, um meine eigenen Interessen zu mehren; das ist das, was man gemeinhin Raubmord nennt. Ich kann töten, weil ich meine Impulse nicht kontrollieren kann; das ist der Totschlag aus Affekt. Ich kann töten, um mein eigenes Leben zu schützen; das ist Notwehr. Und ich kann töten, um dein Leben zu schützen; das heißt Verteidigung. Der erste Fall – Raubmord – ist immer moralisch verwerflich. GARZ hat dies

dem „Lebensbereich II“ zugeordnet. Der zweite – der Affekttotschlag – ist auch moralisch verwerflich, aber es lassen sich schon Entschuldigungen anführen, die sogar im Strafrecht institutionalisiert sind. Leidenschaften oder Affekte gelten als strafmildernd. Der dritte – Notwehr – ist moralisch zulässig; das Strafrecht legt Straffreiheit fest – er fällt in den GARZ'schen „Lebensbereich I“ (...). Der vierte Fall – die Verteidigung – ist moralisch zulässig und kann sogar als heroisch gelten (...). Es geht in allen vier Fällen also um *eine* Norm, deren Übertretung je unterschiedlich motiviert und unterschiedlich rechtfertigbar ist. Im Gegensatz zu GARZ meine ich nun, daß die Wahrscheinlichkeit, daß jemand die Norm: „Du sollst nicht töten“ übertritt, durchaus stufenspezifisch ist. Raubmord dürfte häufiger von Präkonventionellen verübt werden; ich schließe das daraus, daß mehrere Untersuchungen gezeigt haben, daß Kriminelle eher präkonventionell argumentieren. Man weiß auch, daß eine niedrige Ich-Entwicklung und niedriges moralisches Niveau eher einhergehen mit mangelnder Impulskontrolle. Ich vermute also, daß auch Totschlag aus Affekt häufiger bei Präkonventionellen vorkommt. Tötung aus Notwehr wird von der großen Mehrheit der Menschen auf konventionellem Niveau gebilligt und notfalls vollzogen. Als ausnahmslos verbindlich gilt die Norm am ehesten noch bei Postkonventionellen. Nun meint GARZ: Bei Verzicht auf Selbstverteidigung ginge es nur um supererogatorische Akte, die in diesem Kontext vernachlässigbar wären. Darauf kann man das aber nicht reduzieren. Unsere Untersuchungen, aber auch andere, haben gezeigt, daß beispielsweise Wehrdienstverweigerer aus Gewissensgründen auf der Geltung der Norm „Du sollst nicht töten“ selbst im Notwehrfall bestehen und für diese Überzeugung auch individuelle Kosten in Kauf nehmen. Wir haben in unseren Untersuchungen auch gesehen, daß bei der Frage der Abtreibung das Leben des Embryos von den postkonventionellen Befragten unter einem viel höheren Konsistenzanspruch diskutiert wird als von Konventionellen. Ich will damit nur sagen: Selbst bei der „starken“ Norm „Du sollst nicht töten“, die bei GARZ in die Lebensbereiche I und II fällt, hat KOHLBERG'S These eine gewisse Plausibilität. Übertretungen kommen auf den unteren Niveaus häufiger vor; Konsistenz wird am ehesten auf postkonventionellem Niveau durchgehalten.

Noch einige Sätze zu den Daten von Herrn GARZ. Ich finde es ein bißchen prekär, daß er die unterschiedlichen Interviewzitate in *ein* Ablaufmodell gesteckt hat. Mir scheint, daß da unterschiedliche Formen des Umgangs mit Übertretungen vorliegen. Es gibt ein bewußtes Übertreten einer Regel und das offene Eingestehen des Unrechts (in GARZ'S Daten der Befragte, der sich zu dem Vergehen „Alkohol am Steuer“ bekennt). Daneben gibt es Fälle, wo ein Individuum einen objektiv entstandenen Schaden bagatellisiert (der Befragte, der seine Steuerhinterziehung wegrationalisiert), oder den Schaden zwar zugesteht, aber leugnet, daß er selbst der Verursacher ist; schließlich gibt es Übertretungen, die nur geringfügige Bagatellschäden erzeugen und die eine Person sich durchaus ohne Skrupel erlauben mag (bei GARZ: der Befragte, der Schokolade naschte). Würde man nun überprüfen, wie diese unterschiedlichen Formen des Umgangs mit Übertretungen sich auf die Moralstufen verteilen, würde – so vermute ich – auch in dem „Alltags-Bereich“, den GARZ untersucht, die KOHLBERG-These nicht so kraß widerlegt werden.

(2) WILHELM HAGEMANN (Universität/Gesamthochschule Paderborn)

Ich würde gern zu einem Aspekt Stellung nehmen, den Herr LEMPert behandelt hat. (...) Ich glaube, es ist ganz klar, daß das, was hier als postkonventionelle Orientierung beschrieben wurde, das politisch Wünschenswertere ist, das reifere Urteil beinhaltet, wobei sicherlich die

Frage zu stellen ist: Was ist da politisch, was moralisch; wo ist Ursache und Wirkung, wie hängt beides zusammen? (...) Wo ich ansetzen möchte, ist, daß diese politisch reifere Position ja nicht durch curriculare Erziehungsmaßnahmen, durch Politikunterricht erreicht wurde (das wäre pädagogisch sehr befriedigend), sondern durch eine quasi-naturwüchsige Sozialisation, die aber hier ja verbunden ist mit dem Preis erhöhten Leidens. Ich meine, es würde ein wenig bedenklich, wenn das wirklich der Preis wäre für die Erreichung höherer moralischer oder auch politisch reiferer Urteilsstufen, denn dieses Leiden ist ja nicht etwa selbstgewählt, sondern weitgehend zufällig, schicksalhaft oder systembedingt (in Ihrem Beispiel etwa der frühe Tod des Vaters, die autoritäre Mutter, die Verweigerung der Realschule, die Unmöglichkeit, den eigentlich gewollten Beruf zu ergreifen). Demgegenüber der andere Proband, dessen Lebensweg ja eigentlich der pädagogisch wie politisch vertretbaren Option für gutes Leben viel näherkommt. Er ist relativ bruchlos durch seine Kindheit gegangen, erreicht aber dann „zur Strafe“? – allenfalls konventionelle Moralstufen. Hier haben wir es zweifelsohne mit aus erzieherischer Sicht sehr ambivalenten Entwicklungen zu tun. Wir wollen das eine, wollen aber nicht diesen Preis – wenn das der Preis ist – dafür zahlen. Die Frage ist natürlich jetzt, die sich auch grundsätzlich an das System richtet: Ist denn subjektives Leiden notwendige – oder präziser gesagt: sind Leiderfahrungen notwendige oder gar hinreichende – Voraussetzung? Nun, hinreichend sind Leiderfahrungen sicherlich nicht; es müssen Verarbeitungsprozesse hinzukommen, das hängt vom kognitiven Niveau ab – da wäre es sehr interessant, den Ansatz von OERTER heranzuziehen. Sicher spielen auch motivationale Aspekte hinein. LEMPERT hat ja angesprochen, daß der eine Arbeiter gewerkschaftliche Schulungskurse besucht hat. (...) Sind die Leidenserfahrungen aber notwendig? DOEBERT und NUNNER-WINKLER haben ja in ihrer Studie über Adoleszenzkrise und Identitätsentwicklung (1975) aufgezeigt, daß postkonventionelle Orientierungen zum Teil auch ohne heftige Adoleszenzkrise erreicht werden können, allerdings dann (wenn ich das richtig in Erinnerung habe) auch mit ausgesprochener Systemloyalität verbunden sind.

Das bringt mich zu der Frage, ob es – wenn ich WOLFGANG LEMPERTS Vorschlag aufnehme, nach sozialen Aggregationsniveaus des moralischen Urteils zu unterscheiden – ohne gesellschaftliches Leiden vielleicht möglich ist, postkonventionelle Stufen im interpersonalen Bereich zu erreichen, weniger (vielleicht auch gar nicht?) im Bereich der Institutionen und der Systeme (...). Der betriebliche Bereich, von dem LEMPERT spricht, würde ja in den institutionellen Bereich gehören.

Damit im Zusammenhang steht für mich die Frage: (...) Was könnte – über naturwüchsige moralische Sozialisation hinaus – durch gezielte erzieherische Interventionen erreicht werden? Es liegt natürlich nahe zu vermuten, daß die auch von KOHLBERG empfohlene Übung in Rollenempathie einen Stellenwert haben könnte. Die Frage ist also: Inwieweit könnte Rollenempathie – Sich-Hineinversetzen in fremdes Leid – eigene Leiderfahrungen als Einflußfaktor moralischer Entwicklung ersetzen? Das ist sicherlich eine auch empirisch nur sehr schwierig zu beantwortende Frage. Dann wäre es immer noch wichtig zu wissen, ob es danach doch noch qualitative Unterschiede gibt (was in gewisser Hinsicht auf der Hand liegt), je nachdem, ob ich das Leid selbst erfahren habe oder ob ich mich in fremdes Leid hineinversetze. In jedem Falle zeigt sich hier – um auf die Fragestellung des Symposiums zurückzukommen –, daß es unbedingt erforderlich ist, Sozialerfahrungen im Sinne der politischen Erziehung zu verarbeiten, daß sich moralische Erziehung, wenn man höhere Stufen erreichen will, sicherlich nicht abschirmen kann von den politischen Fakten (...).

Zum Beitrag von Herrn GARZ: Auch da, meine ich, könnte man die Empfehlung der Aggregationsniveaus übertragen und fragen, auf welcher Ebene das Heinz-Dilemma liegt,

das GARZ ja herangezogen hat, und auf welcher Ebene die anderen Probleme, die er ansprach. Man könnte ja vermuten, daß das Heinz-Dilemma auf interpersoneller Ebene liegt, solange ich ihn in seiner Rolle als Ehemann sehe. Die anderen Handlungsweisen, die er angesprochen hat, berühren ja – wenn man so will – Fragen der Moralität gegenüber Institutionen: hier die Polizei, der Zoll, das Finanzamt, die Verkehrsbetriebe. Von daher ergibt sich schon ein denkbarer Erklärungsansatz für mögliche Unterschiede.

Was mir auch gerade für die politische Bildung sehr wichtig zu sein scheint: Es gibt in unserer Gesellschaft einen sehr breiten Bereich von „Augenzwinker-Regulierungen“. Man weiß, daß das eigene Handeln eigentlich falsch ist, aber irgendwie hält man es für vertretbar oder gar für richtig. Als Beispiel – ich denke, die meisten von Ihnen kennen sich im Fußball aus: Es ist selbstverständlich, daß die sogenannte Notbremse gezogen wird, wenn ein Gegenspieler „durchbricht“ und ein Tor zu schießen droht. Das nimmt keiner besonders übel, es wird als eine Art Risikoabwägung gesehen, die rote Karte oder ein Elfmeter sind das Schlimmste, was dabei herauskommen kann. (...) Auch in Gesellschaft und Politik gibt es sicherlich weite Bereiche mit solchen „Augenzwinker-Regulierungen“. Wenn jemand etwa in Fernsehdiskussionen sagt, auf dem Markt werde eben „mit harten Bandagen gekämpft“, oder wenn es heißt, ein Betrieb sei „kein Mädchenpensionat“, dann heißt dies doch, daß hier bestimmte Umgangsformen, die sonst als gut gelten, außer Kraft gesetzt werden. Jedermann weiß ja z. B., daß Verlautbarungen von Tarifpartnern vor Tarifverhandlungen so etwas wie Kampfgeschrei darstellen, wissentlich einseitige Interpretationen von politischen Fakten, die sich eigentlich nur dadurch wieder rechtfertigen lassen, daß man annimmt, die andere Seite mache das ja nicht anders, womit sich wieder so etwas wie eine höhere Regelhaftigkeit ergibt.

Das Problem für die politische Bildung sehe ich nun darin, daß man das ja von konventionellen Stufen aus durchaus noch rechtfertigen kann (...). Erst aus einer post-konventionellen Sichtweise wäre man vielleicht fähig, sich gegen solche allgemein üblichen Regelungen zu stellen, die ja durchaus auch einen gewissen Sinn erfüllen können. Man kann ja sagen: Durch die Maximalforderung und die einseitige Interpretation kommt letztlich ja doch unten etwas heraus, ein Kompromiß, der für alle Seiten zuträglich ist. Nehmen Sie die „große Politik“: Schlitzohrigkeit in Verhandlungen gilt einfach als Tugend. Wenn es die Amerikaner in Abrüstungsverhandlungen fertigbringen, ihre Interessen unter Täuschung des Gegners besonders gut durchzusetzen, und die Russen das von ihrer Seite als fairen Kompromiß sehen, dann wäre das ein besonders guter Verhandlungserfolg für die Amerikaner. Ich sage das natürlich nicht objektiv, sondern spreche aus der Sichtweise einer Partei, hier der Amerikaner. (...) Was bedeutet der Amtseid des Bundeskanzlers, demzufolge er den Nutzen des deutschen Volkes mehren soll? Geht das nicht zu Lasten anderer? Oder ist es durch die Gerechtigkeitsklausel, die dann folgt, eingeschränkt? Gerechtigkeit gegen *jedermann*. Gilt das z. B. auch für die Außenpolitik, für Entwicklungsländer, mit denen man verhandelt, oder gilt es wiederum nur im Geltungsbereich des Grundgesetzes? (...) Die Schwierigkeit, die ich – wie gesagt – sehe, ist, daß das von konventionellen Stufen aus möglicherweise noch gerechtfertigt werden kann; und wenn man sich dann veranschaulicht, daß die meisten Menschen unserer Gesellschaft offenbar auf solchen Stufen stehenbleiben, dann ist es für politische Bildung nicht einfach, das aufzubrechen.

Ein Punkt im Beitrag von REGENBOGEN hat mich beschäftigt. REGENBOGEN spricht von einer möglichen Kontroverse zwischen der Mehrheitsabstimmung und der besseren Einsicht weniger. Hier deutet sich m. E. ein generelleres Problem an, das etwa im Politikunterricht immer auftreten kann und das ein wenig ausdiskutiertes Problem ist – nämlich letztlich das

Verhältnis von höherer struktureller Einsicht und inhaltlicher Orientierung derjenigen, die auf niedrigeren Stufen urteilen. Gehen wir einmal davon aus, daß die Lehrer in der Regel auf höheren Stufen urteilen und die Schüler auf niedrigeren. Häufig haben wir das Faktum, daß höhere moralische Urteilsstufen politisch werden in dem Sinne, daß sich bestimmte politische Fragen erst auf höheren Stufen entscheiden lassen. Zum Problem der Todesstrafe lassen sich beispielsweise bis zur Stufe 4 durchaus Pro- und Contra-Argumente finden, auf der Stufe 5 lassen sich wahrscheinlich keine Pro-Argumente mehr finden. Nun könnte also folgendes passieren: Der Lehrer urteilt von einer Stufe 5 aus, sieht also, daß die eigentlich richtige Lösung wäre, gegen Todesstrafe zu sein. Nehmen wir an, daß seine Schüler, die vielleicht auf den Stufen 2 oder 3 urteilen, für die Todesstrafe sind. Was tut jetzt der Lehrer? Theoriekonform, wenn man so will, würde er jetzt Gegenargumente auf einer etwas höheren Stufe bringen, oder diese Gegenargumente könnten sich aus der Diskussion heraus ergeben. Was könnten sie zur Folge haben? Einerseits könnten die Schüler diese höheren Argumente akzeptieren (wiederum theoriekonform) und könnten auch inhaltlich die Position des Lehrers oder des strukturell höherrangig diskutierenden Mitschülers annehmen. Sie könnten also die Position wechseln zu der objektiv richtigen Lösung. Genauso theoriekonform wäre aber, wenn das nicht passiert, sondern der Lehrer oder die Mitschüler mit den Gegenargumenten bewirken, daß die eigene Position – nämlich pro Todesstrafe – besser, d. h. eine Stufe höher, gerechtfertigt wird. Diese Schüler könnten jetzt sogar zu Recht das Gefühl haben, sich besonders gut geschlagen zu haben, da sie ja den Argumenten des Lehrers standgehalten und qualitativ bessere Argumente gefunden haben.

Unproblematisch ist auch nicht der Fall, wenn sie auf der richtigen inhaltlichen Position stehen und der Lehrer das problematisiert. Er müßte dann zumindest immer klarmachen, daß er ihnen eigentlich zustimmt und nur als „advocatus diaboli“ argumentiert (...). Andererseits ist sicherlich auch eine solche Vorabdeklaration des Lehrers nicht unproblematisch im Hinblick auf offene Diskussion und freie Meinungsbildung der Schüler. Auch hier sehe ich eine gewisse Ambivalenz in solcher Anwendung der KOHLBERG-Theorie auf den Politikunterricht.

Nun ist das allerdings nicht ein Problem, das generell erst durch den KOHLBERG-Ansatz und seine Verwendung im Politikunterricht entsteht; hier wird nur besonders deutlich, daß dieser Konflikt zwischen freier Meinungsbildung des Schülers und erzieherischer Intervention des Lehrers eigentlich immer da ist. (...)

HAGEMANNs Beitrag beschäftigte sich schwerpunktmäßig mit den Problemen schulischer Umsetzung der KOHLBERGschen Moralspsychologie. Er markierte damit das Thema, das fast alle Teilnehmer der folgenden Diskussion – und zwar sowohl auf dem Podium als auch im Auditorium – in allererster Linie beschäftigte.

Der zweite Teil des Symposiums wurde in Form einer Podiumsdiskussion durchgeführt. Die Diskussionsleitung hatte wiederum Fritz Oser. Sechs Wissenschaftler waren gebeten, ihre Position zum Symposiumsthema in zehnminütigen Eingangsstatements zu umreißen. In der dann folgenden offenen Diskussion kamen annähernd dreißig Symposiumsteilnehmer zu Wort. Leider ist es im Rahmen dieses Berichtes völlig unmöglich, den Diskussionsverlauf auch nur zu skizzieren. Wir müssen uns auf die – leicht gekürzte – Wiedergabe der Eingangsbemerkungen beschränken. Ein besonderer Dank geht an die beiden Referenten, die noch während des Kongresses für einen aktiven Beitrag gewonnen wurden, nachdem einige angekündigte Teilnehmer kurzfristig absagen mußten. Die improvisierten Beiträge werden hier nach der Tonbandabschrift abgedruckt; in den anderen Fällen lagen schriftliche Fassungen vor.

Erziehung und Demokratie in der Schule – ein Gegensatz?

Demokratie und Erziehung in der Schule zusammen zu sehen, scheint weder für die Praxis noch für die Theorie eine Selbstverständlichkeit. Für die einen ist der Gedanke der Erziehung nur gegen die demokratische Beteiligung von Schülern verwirklichbar: Die Schule als Ort, wo Demokratie erlernt, aber nicht geübt und erprobt werden kann? Für die anderen läßt sich eine, wie sie meinen, wirkliche Demokratie nicht mit dem Gedanken der Erziehung verbinden: Die Schule als moralischer Freiraum, in dem jeder nur für sich, aber nicht für den anderen Verantwortung tragen soll?

Ich neige zu der These, daß Demokratie und Erziehung sich nicht nur vertragen, daß sie vielmehr eng aufeinander angewiesen sind. Auf der einen Seite ist die Demokratie eine Funktion der Erziehung. Dies ist nachzulesen bei TOCQUEVILLE, JOHN DEWEY und HEINRICH ROTH. Das Überleben und die Fortentwicklung von menschlichen Gesellschaften, insbesondere so komplexer sozialer Formen wie der Demokratie, ist, worauf vor allem DEWEY hinwies, auf die Überlieferung von Erfahrungen und Werten, also auf Erziehung angewiesen, wie sie von den schulischen Institutionen in systematischer Weise betrieben wird. Auf der anderen Seite ist auch Erziehung von gesellschaftlichen Formen abhängig. Nur wenn der Heranwachsende Gelegenheit zu freien Entscheidungen, seine Erziehung betreffend, erhält, kann sich seine Bereitschaft und Fähigkeit entwickeln, soziale Verantwortung zu übernehmen.

Wie keine andere hat die Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung des amerikanischen Pädagogen LAWRENCE KOHLBERG die Diskussion um das Verhältnis von Erziehung und Demokratie neu belebt. KOHLBERG, der die Überlegungen DEWEYS auf der Basis der Kognitiven Entwicklungspsychologie JEAN PIAGETS fortentwickelt hat, nimmt an, daß moralisch-demokratische Urteilsfähigkeit bei Heranwachsenden nicht durch die bloße Übernahme von moralischen Begriffen und Haltungen gefördert werden kann, sondern nur durch diskursive Verarbeitung von Problemen, die bei Verwirklichung moralischer Prinzipien im Alltag, auch im schulischen Alltag, entstehen. Allgemeine moralische Prinzipien können nur durch ihre Anwendung in konkreten sozialen Kontexten verstanden und gelernt werden. Moralische Urteilsfähigkeit entwickelt sich nur durch die Bewältigung von Konflikten, auch von Konflikten und Problemen in der Schule, die ein Teil der Gesellschaft und unseres Lebens ist. Demokratische Teilhabe an dem Prozeß der Erziehung ist daher Ziel und Bedingung für dessen Gelingen.

(Fortsetzung nach Tonbandprotokoll)

Diese These ist sowohl durch wissenschaftliche Ergebnisse wie auch durch pädagogische Erfahrung zu stützen. Ich möchte sie in drei Punkten zusammenfassen:

1. Bildung und Erziehung brauchen die Einsicht in ihre Notwendigkeit seitens der Bürger und ihrer politischen Organe. (...) Ohne ausreichende materielle Unterstützung kann beides auf Dauer nicht gelingen.
2. Erziehung braucht als Grundlage einen Konsens über moralische Grundprinzipien, insbesondere die allgemeine Bereitschaft zum vernünftigen, gewaltfreien Diskurs über die Regelung von Konflikten zwischen Individuen und zwischen Prinzipien.

3. Erziehung braucht schließlich – so zeigt gerade die Kognitive Entwicklungspsychologie – für ihr eigenes Gelingen Demokratie als Methode und Maßstab. Erziehung und Bildung müssen die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern als bedeutsames Lernfeld für den Aufbau sozialer und demokratischer Handlungsfähigkeit bei Jugendlichen begreifen – als Feld, in dem sich auch die Glaubwürdigkeit demokratischer Erziehungsziele selbst erweisen muß.

Diese Thesen sind auch Gegenstand der philosophischen Diskussion der letzten Jahre. Ich möchte hier nur auf den Gedanken der Komplementarität von Autonomie und Verallgemeinerung als Moralprinzipien (HOEFFE) hinweisen. Danach kann Autonomie weder als grenzenlose Freiheit noch als eine Freiheit verstanden werden, die willkürlich begrenzt werden kann. Individuelle Freiheit muß durch die Kriterien der Gerechtigkeit und vernünftige Ansprüche bestimmt werden. (...) Autonomie des Willens ist Voraussetzung dafür, daß der Mensch überhaupt als moralisch handelnder angesehen werden kann. Erst wenn dem Menschen ein eigener Wille zugedacht wird, jenseits mechanischer Zwänge, kann er als nach moralischen Maximen lebend gedacht werden. Moralische Maximen ihrerseits sind keine von außen definierten, nur übernommenen Wertmaßstäbe, sondern prüfbare – und an den Kriterien der Verallgemeinerbarkeit auch geprüfte – Normen und Regeln. Verallgemeinerbarkeit ist nach KANT das wichtigste Kriterium der Vernunft (...). Die Philosophie, KANT vor allem, setzt voraus, daß der Mensch ein vernünftiges Wesen ist. Die *Pädagogik* muß jedoch von der Annahme ausgehen, daß der Mensch zwar zur Vernunft *begabt* ist, daß er aber die Vernunft erst im Laufe seiner moralisch-kognitiven Entwicklung voll ausbilden und entfalten muß. Auch die dialogische Vernunft des realen Diskurses kann nicht – wie von der Diskursethik im Sinne von HABERMAS unterstellt – als gegeben angenommen werden, sondern muß, wie ALBRECHT WELLMER (kürzlich) darstellte, als Imperativ verstanden werden. Der Dialog ist damit kein oberstes Prinzip, das in sich bereits Moralität garantiert (ebensowenig wie das Mehrheitsprinzip der Demokratie eine Demokratie garantiert), sondern eine Maxime, die sich aus dem Verallgemeinerungsprinzip und dem Prinzip der Achtung der Würde des anderen ergibt. (...)

Rationalität ist damit weder nur als ideale Bedingung für moralisches Handeln anzusehen noch auf die monologische Reflexion beschränkt, wenngleich auch sie unverzichtbar ist. Rationalität ist die Befolgung des Imperativs zum Diskurs, dort wo er gefordert und notwendig ist. (...)

Einige Folgerungen für die Schulpraxis kann man hier nur andeuten. Ich möchte zwei Gedanken dazu in die Debatte werfen:

- (1) Durch die Idee einer Moralerziehung in diesem Sinne ergeben sich eine Reihe von Anforderungen an das Lehrerverhalten, die Organisation des Unterrichts, das Schülerverhalten, die Gestaltung des Schullebens etc., die aber nur von den Betroffenen selbst aufgefunden und näher definiert werden können. Daraus folgt: Moralerziehung ist als demokratische Erziehung nicht als ein perfekter Curriculumplan zu realisieren und sperrt sich, worauf WOLFGANG EDELSTEIN kürzlich hinwies, gegen die Einzwängung in ein vorgefertigtes Curriculum. Sie ist vielmehr der notwendige Gegenpol zur wachsenden Verplanung des Lernprozesses und des Schullebens und eine Gewähr für die Erhaltung des Erzieherischen in einer wissenschaftsorientierten Schule.

- (2) Moralerziehung ist aber kein Ersatz für stofforientierten Unterricht und Schule und auch kein Ersatz für pädagogische Prinzipien der Zuwendung und Achtung vor den Schülern.

Letztere sind eine Bedingung der Möglichkeit von Erziehung. Aber sie sind nicht hinreichend. Moralerziehung bedarf eben auch der kognitiven Seite, bedarf eben auch der Vernunft und der Verallgemeinerung.

HELMUT FEND (Universität Konstanz):

Politische Sozialisation: ein soziologischer Ansatz

(Nach dem Tonbandprotokoll)

(...) Ich möchte von einer eher simplen Perspektive ausgehen und zwei Gegenpositionen charakterisieren. Die eine Position besteht darin, daß im Bereich der politischen Bildung und auch der politischen Sozialisation die Frage im Vordergrund steht, wie bestimmte Meinungen und Wertungen von außen in das Individuum hineinkommen. Das ist eine pädagogisch-pessimistische Fragestellung, denn sie geht eher davon aus, daß das Individuum vieles, was es denkt, und viele Wertungen, die es entwickelt, einfach von anderen übernimmt, ohne große Eigenaktivität. Die zweite Position, die m. E. sehr stark die Position derer ist, die sich in der PIAGET-KOHLBERG-Tradition bewegen, ist die, die untersucht, welche Verarbeitungsformen von Wirklichkeit quasi spontan, von innen heraus, entstehen – aufgrund der ontogenetischen Entwicklung des Denkens und des moralischen Urteilens.

Die erste Position also ist eher die pessimistische. Sie sagt: An selbständigem, kritischem Urteil, an moralischer Entwicklung spielt sich höchstens in Grenzsituationen, bei einigen Bereichen der Bevölkerung etwas ab; der Durchschnitt der Bevölkerung übernimmt simpel, was an Meinungen und Wertungen in seiner Umgebung vorhanden ist. Eine solche Position betont auch sehr stark, daß politische Bildung, politische Sozialisation im großen und ganzen ein Indoktrinationsprozeß ist. (...) Die pessimistisch-soziologische Position geht dann weiter davon aus, daß die Meinungsbildungsprozesse sehr stark eingebettet sind in soziale Beziehungsnetze, d. h. die Kinder übernehmen die Meinungen von ihren Eltern und in der Adoleszenz dann zunehmend die Meinungen ihrer Peers. Und dafür haben wir auch einige theoretische Ansätze, um zu erklären, warum bestimmte Kinder welche Meinungen übernehmen; ich denke z. B. an die Balance-Theorien, die ja die Konsistenzen zwischen Wertungen von Personen und der Übernahme von deren Meinungen zum Inhalt haben. Eine dritte Variante der soziologischen These ist die, daß gesagt wird, die politischen Meinungsmuster der jungen Leute sind lediglich Widerspiegelungen ihrer realen gesellschaftlichen und generationalen Situationen.

Was wird nun im Rahmen einer soziologischen Perspektive faktisch gemacht? Ich nenne ein Beispiel aus unseren eigenen Arbeiten: Es wird in gewissem Sinne der Prozeß der Meinungsbildung, des Erwachens des politischen Bewußtseins in allen möglichen Aspekten vermessen (...). Was denken die Kinder, welche Gruppen denken was, welche Wertungen finden wir und in welchem Maße wandeln sich diese Wertungen? Es gibt eine Reihe von soziologischen Aufgliederungsmöglichkeiten dieser Vermessungen, etwa in dem Sinne, daß Veränderungen im Laufe der Generationsentwicklung in der Nachkriegszeit untersucht werden (...). Wir

haben auch versucht, entwicklungspsychologische Vermessungen vorzunehmen: Wie entwickelt sich politisches Bewußtsein, oder: wie erwacht das politische Bewußtsein z.B. bei der Altersgruppe der 12- bis 16jährigen? Eine dritte wichtige Frage: Wie ist das politische Bewußtsein eingebettet in die Meinungen, die die Eltern haben, die die Peers haben und die die Lehrer haben?

Ich möchte beispielhaft einige Ergebnisse dieser Vermessungen, die wir selber vorgenommen haben, erwähnen (...): Wir haben bei 2000 Jugendlichen zwischen 12 und 16 Jahren, die wir 5 Jahre lang jedes Jahr getestet haben (...), folgende Beobachtungen gemacht:

- Das erwachende politische Bewußtsein, das zunehmende Interesse vom Ende der Kindheit bis in die Adoleszenz, ist im Kern ein Distanzierungsprozeß von den politischen Verhältnissen; eines der markantesten Merkmale in dieser Altersphase ist der zunehmende Vertrauensschwund, daß die Verhältnisse in unserer Gesellschaft gut geregelt seien.
- Die „Elite“ dieser Generation, d. h. die Gruppe mit den höchsten kognitiven Kompetenzen und dem ausgeprägtesten politischen Wissen denkt „grün“. (...) Die Krisendefinitionen, die Handlungsangebote der Grünen finden in dieser „Elite“ der heranwachsenden Generation (genauer bei denjenigen, die 1983 sechzehn Jahre alt geworden sind) die größte Zustimmung.
- Epochal gesehen, wenn wir also die Generation aus den 70er Jahren mit der Generation der 80er Jahre vergleichen (generationale Vermessung), finden wir eine zunehmende Reduktion der Bedeutung von Arbeit (...), eine Zunahme des Sicherheitsbedürfnisses, gerade was die Berufseinmündung angeht, und ein Einschrumpfen des Möglichkeitshorizontes, was die Vorstellungen angeht, was man in dieser Welt alles machen kann, wie offen sie auch für eigene Anstrengungen, für Mobilität im beruflichen Bereich ist.
- Im Bereich der Einbettung in Bezugsgruppen finden wir auch ein interessantes Ergebnis für diese Altersgruppe: das der geringen Bedeutung des Lehrers als Bezugsperson für politische Meinungsbildung. Die wichtigsten Gewährspersonen in politischen Fragen sind für diese Altersphase die eigenen Eltern (...).

Dies nur als einige Schlaglichter, wie im Rahmen der soziologischen Vermessungen des politischen Bewußtseins vorgegangen wird. Aus pädagogischer Perspektive ergeben sich hier natürlich bedeutsame Einschränkungen, insbesondere wenn man in der Tradition der Aufklärung steht, nach der ja selbständiges politisches Urteil sich darin ausdrückt, sich zuzutrauen, sich des eigenen Verstandes zu bedienen und nicht einfach Meinungsmuster und Wertorientierungen zu übernehmen.

Und da scheint mir die PIAGET-KOHLBERG-Tradition doch eine große Hilfe zu sein: als Entfaltung dieser KANTSchen Definition der Aufklärung. Wenngleich – und da sehe ich das große Problem – es für die empirische Forschung sehr schwer ist, Unterscheidungskriterien zu finden. Das ist die empirische Crux: Wie finde ich Entscheidungskriterien, wenn jemand „grüne“ Ansichten äußert; ist das tatsächlich der Ausdruck eines selbständigen kritischen Urteils oder betet er nur bestimmte Meinungen seiner Bezugspersonen nach?

Das ist das Problem, vor dem wir stehen, und wir haben auch einige Versuche angestellt, Kriterien zu finden, die unterschiedliche Auseinandersetzungsformen mit der jeweiligen historischen Wirklichkeit enthalten. Ich selber habe – abschließend – oft den Eindruck, daß die PIAGET-KOHLBERG-Tradition im Rahmen dessen steht, was MAX WEBER „Gesinnungsethik“ genannt hätte, also Konzentration auf die Elaboration von normativen Strukturen und

deren Begründung. Ich hätte in einigen Punkten das Bedürfnis, genauer zu erfahren, wo der Übergang zur Verantwortungsethik stattfindet – ein Übergang, der auch eine bestimmte Fähigkeit der Realitätseinschätzung und der Realitätsanalyse implizieren würde. Meine Frage an die Moralentwicklungsforschung ist die, wo sie systematisch den Stellenwert der Realitätsanalyse und der Analyse von politischen Verhältnissen als Teil der politischen Entwicklung sieht.

ULRICH FIEDLER (Universität Hamburg):

Herr Fiedler sprang dankenswerterweise sehr kurzfristig für den verhinderten Bernhard Claussen (Hamburg) ein und mußte unvorbereitet sprechen (Abschrift des Tonbandprotokolls):

Mein Arbeitsgebiet ist die Erforschung der Epistemologie kognitiver Prozesse bei Kindern. Meine erste Anmerkung liegt eher an der Oberfläche: In der Moraldiskussion hier ist die Altersstufenproblematik nicht angeklungen. Für mich bedeutet es eine doch wichtige Unterscheidung, ob man in der Pädagogik von Grundschülern spricht oder Schülern in der Förderstufe oder in der Oberstufe, ob man von Gymnasiasten spricht oder von Gesamtschülern, usw. (...) Meine erste wesentliche Einschränkung besteht darin, daß ich die Hauptthese KOHLBERGS angreifen möchte, nämlich die „n+1-Hypothese“, derzufolge man davon ausgehen kann, daß der Schüler sich auf einem bestimmten Niveau befindet und man ihm Dilemmata präsentiert, über die er sich – mit den passenden Argumenten – auf die nächsthöhere Stufe bringen kann.

(...) PIAGET teilt dieses – m.E. falsche – pädagogische Vorurteil nicht. Man darf nicht vergessen, daß bei Piaget die Phasen etwa 5, 6 oder 7 Jahre lang andauern, und in dieser Zeit bereitet sich in einer Art Latenz (...) die nächste Phase vor. Bei KOHLBERG sehe ich nicht, was das Potential der „Latenz“ ist, die sozusagen die nächste Phase zum Tragen bringt.

Es gibt dann ein paar konkrete Fragen, die auch gestern aufgetaucht sind, zur Struktur des Kindes. Man sieht in den Diskussionen nicht genau, wie das Konstitutionsproblem gelagert ist, wie also neues Verhalten zustande kommt, kognitiv, moralisch, wie immer. Dieses Konstitutionsproblem ist eng verbunden mit der entwicklungspsychologischen Fragestellung der Phasenverschiebung (décalage). Bei PIAGET scheint mir diese Frage zumindest vordergründig eindeutig gelöst zu sein: Es gibt einen deutlichen Übergang in der Kognition von den Präoperationen zu den konkreten Operationen, und von diesen zu den formalen Operationen. Dies erfolgt, so sagen einige, in einem dialektischen Prozeß, andere sagen, es erfolge durch synthetische Leistungen des Geistes, also durch reflektierende Abstraktion, indem beispielsweise der Übergang von den Präoperationen zu den konkreten Operationen eine Synthese von Teilen und Ganzem bedeutet und damit die Möglichkeit einer hierarchischen Begriffsbildung in allen Bereichen des Lebens. Der zweite Übergang ist charakterisiert durch eine Synthese von Reziprozität und Negation. Und hier scheint mir das Zentrum eines

Mißverständnisses zu liegen, das auch bei KOHLBERG immer wieder anzutreffen ist, das auch von HABERMAS übernommen worden ist. Bei ihm als Philosophen fällt es natürlich nicht so ins Gewicht wie bei Pädagogen, die ja – wenn ich richtig sehe – diese Konstitutionsthese im Hinterkopf haben müssen, um pädagogische Situationen schaffen zu können, in denen eine strukturelle Latenz zur Manifestation kommt.

Bezüglich der Moralentwicklung läuft m. E. das moralische Verhalten (nicht das moralische Bewußtsein; da muß man im PIAGETSchen Sinne unterscheiden) sozusagen „zwischen den Zeilen“ ab. Je jünger die Kinder sind, desto weniger ist dieses moralische Verhalten nach unseren Beobachtungen von Problemlösungskontexten gebunden an Begrifflichkeiten. Ich will dazu ein Beispiel nennen. Wir haben Kinder in einen Problemlösungskontext gestellt (...), in dem es um eine geometrische Aufgabe ging (Flächenmaximierung bei gegebenem Umfang). (...) (*Die Kinder, in unterschiedlichen Entwicklungsphasen, waren verschiedener Meinung über die richtige Lösung.*) „Schließlich hatten drei der vier Kinder keine Lust mehr weiterzumachen; der vierte begriff das und sagte: ‚Wir stimmen ab, was jetzt das Richtige ist (...)‘, woraufhin ein anderes Kind, das vorher deutlich gesagt hatte, daß es keine Lust zum Weitermachen mehr hatte, sozusagen gegen sein eigenes Interesse sagte: ‚Also, davon stellen wir’s auch nicht fest.“

So eine interpersonal-affektive und diskursive Auseinandersetzung um ein Problem würde ich die Genese moralischen Verhaltens nennen, die „zwischen den Zeilen liegt“ und die auch nichts mit irgendwelchen Begrifflichkeiten zu tun hat.

Ich will zum Schluß kommen (...). Bei KOHLBERG kann ich nicht erkennen, wie er das Konstitutionsproblem, das ein wesentliches und zentrales pädagogisches Problem ist, in den Griff bekommt. Meiner Ansicht nach kann er das gar nicht empirisch durch Segmentierungen von Urteilen usw. deuten. Wir haben gestern von Herrn LEMPERT von Unterscheidungen zwischen Struktur und Inhalt gehört (...). Ich meine, daß wir es meistens mit Inhalten und nicht mit Strukturen zu tun haben. Auch das, was Kohlberg als strukturelle Veränderung ausgibt, scheint mir auf der Basis von PIAGET eigentlich keine strukturelle Veränderung zu sein. Die ganze Problematik hängt auch damit zusammen, daß KOHLBERG das Logik-Argument PIAGETS für die Moralerziehung parallelisiert. Das ist nach PIAGET (...) eigentlich nicht möglich; da gibt es auch wissenschaftstheoretische Probleme zu lösen.

GÜNTER SCHREINER (Universität Göttingen):

Kohlberg und das Problem der Indoktrination

Die Frage, der ich in meinem Beitrag nachgehen möchte, ist, ob ein sich an der KOHLBERG-Theorie orientierendes pädagogisches oder didaktisches Handeln vor Indoktrination gefeit ist oder ob es auch indoktrinär sein kann, vielleicht auch sein muß. (...) Unter Indoktrination verstehe ich die bewußte oder unbewußte Be- oder Verhinderung von selbständiger, vernünftiger Urteilsbildung zugunsten eigener Wertvorstellungen und Überzeugungen (vgl. Schreiner 1986).

Indoktrinäres Erziehverhalten ist also dem Anspruch einer demokratischen, emanzipatorischen Erziehung diametral entgegengesetzt. Da der KOHLBERG-Theorie aber von Anfang an ein demokratischer Impetus zu eigen war, braucht es auch nicht zu verwundern, daß ihr auch von Anfang an ein konter-indoktrinärer Charakter zugesprochen wurde, und gerade deshalb wurde sie für viele Pädagogen so attraktiv. Zwischenzeitlich hat aber KOHLBERG selbst in dieser Hinsicht für einige Verwirrung gesorgt, indem er in einem kurzen Beitrag in *The Humanist* (KOHLBERG 1978) bekannte, daß er aufgrund seiner neugewonnenen, schulpraktischen Erfahrungen keine so negativen Einstellungen gegenüber einer „indoctrinative moral education“ mehr hätte und daß er nun glaube, daß die Leitvorstellungen moralischer Erziehungen „must be partly indoctrinative“ (ebd., S. 15). Das müsse notwendigerweise für eine Welt gelten, „in which (...) one cannot wait until children reach the fifth stage to deal directly with moral behavior“ (ebd., S. 15). Seine Ausführungen an dieser Stelle enden mit dem Glaubensbekenntnis, daß moralische Erziehung die Form von Parteinahme („advocacy“) oder „Indoktrination“ annehmen könne, ohne daß die Rechte des Kindes verletzt würden, wenn ausdrücklich anerkannt würde, daß Lehrer und Schüler gleiche Rechte besäßen, und so lange die Parteinahme demokratisch sei (...). Diese in der Tat unklaren und widersprüchlich erscheinenden Äußerungen von KOHLBERG wurden von Sympathisanten seiner Theorie zurückgewiesen (z. B. von BLAIR 1983), und Kritiker seiner Theorie stellten sie mit triumphierender Geste heraus, wobei sie manchmal allerdings KOHLBERGS abschließendes Plädoyer für eine partizipatorische Schuldemokratie unter den Tisch fallen ließen (so z. B. CLAUSSEN 1984, S. 72). In einer neueren Publikation hat KOHLBERG (1986) seine Stellungnahme zum Indoktrinationsproblem präzisiert und eine klärende Begriffsentmischung vorgenommen. Er unterscheidet jetzt den indoktrinären Ansatz vom parteinehmenden Ansatz!

Diese neue Erörterung des Indoktrinationsproblems durch KOHLBERG erscheint mir wesentlich gehaltvoller und eindeutiger, aber möglicherweise ist sie immer noch verkürzt. KOHLBERG fächert jetzt das Problem nach drei Aspekten auf, die ich – von der Terminologie KOHLBERGS etwas abweichend – wie folgt bezeichnen möchte:

- (1) der Aspekt der Lernziele und -inhalte;
- (2) der Aspekt der Lehrmethoden;
- (3) der Aspekt der Einstellung des Lehrers gegenüber dem Schüler.

(1) Zum Aspekt der Lernziele und -inhalte begnügt sich KOHLBERG mit der Aussage: „Ich glaube, daß Prinzipien der Gerechtigkeit, wenn man sie weit faßt, Inhalte repräsentieren, über die ein vernünftiger Konsens möglich ist...“ (ebd., S. 27). Die Frage, die sich aber gerade von seiner Entwicklungstheorie her stellt, ist, was der Lehrer tun soll, wenn die Schüler aufgrund der moralischen Denkstruktur, die ihnen entwicklungsmäßig zur Verfügung steht, eben noch nicht fähig sind, sich dem „vernünftigen Konsens“ anzuschließen, den er seinen Lehrzielen unterstellt. (...) An dieser Stelle muß doch die Versuchung klar und deutlich gesehen werden, die Vorwegnahme der selbständigen Urteilsbildung beim Kind als Vorwand zu benutzen, eigene Wertvorstellungen und Überzeugungen demselben selbstgerecht aufzudrücken.

(2) Nicht ausreichend erscheinen mir auch KOHLBERGS Ausführungen zum Aspekt der Lehrmethoden: „Bezüglich der Methode besteht moralische Parteinahme für Gerechtigkeit eher in Appellen an Gründe, die der Lehrer selbst akzeptiert, als im Pochen auf seine Autorität“ (KOHLBERG 1986, S. 27). Nun ist KOHLBERG nicht so blauäugig, daß er die faktischen Machtverhältnisse in der Schule (...) übersieht.

Er fordert deshalb, daß diese Machtverhältnisse zum Gegenstand ständigen Dialogs zwischen Lehrern und Schülern werden sollten. Offen bleibt dabei für mich allerdings die Frage, inwieweit ein solcher Dialog tatsächlich gelingen kann. Denn gefordert wird ein Diskurs zwischen Nicht-Gleichmächtigen. Das aber bringt die – seit der Aufdeckung der heimlichen Lehrpläne nicht mehr unbekannte – Gefahr mit sich, daß sich faktische Macht im scheinbar symmetrischen Dialog verschleiert durchsetzt und vielleicht nicht nur Scheinanpassungen, sondern über machtorientiertes Modell-Lernen auch „latente Indoktrinationen“ auf seiten der Schüler produziert.

(3) Welche indoktrinäre Macht solchen verborgenen Strömungen im Lehrer-Schüler-Verhältnis zukommt, wird nicht zuletzt auch davon abhängen, welche Einstellungen der Lehrer gegenüber dem Schüler manifestiert. Welche Forderungen erhebt KOHLBERG also in Hinsicht auf diesen Aspekt? „Bezüglich der *Intention* kann und sollte die Parteinahme des Lehrers für Gerechtigkeit auf einer Haltung des Respekts vor dem Schüler als einem moralisch autonom Handelnden beruhen“ (ebd., S. 27). Diese Forderung ist zweifellos wohlwollend, aber konfliktiert doch mit der Wahrnehmungsweise des sich gerade an der KOHLBERG-Theorie orientierenden Lehrers, dem die beschränkte, entwicklungsbedürftige moralische „Autonomie“ eines Schülers wahrscheinlich deutlicher vor Augen steht als einem Lehrer, in dessen pädagogische Alltagstheorie die KOHLBERG-Stufen noch nicht integriert sind. Gegen moralische Arroganz, die zu einer voreiligen Indoktrination verführen könnte, helfen nicht gutgemeinte, schülerfreundliche Appelle, sondern nur ernstgenommene Relativierungen des Geltungsbereiches der eigenen theoretischen Orientierung. Für die KOHLBERG-Theorie sind damit folgende relativierende Zuschreibungen gemeint:

- daß die KOHLBERG-Theorie nur grobe Markierungen der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit angibt;
- daß moralisches, autonomes Urteilen nicht erst auf dem postkonventionellen Niveau möglich ist, sondern bereits in Sozialräumen, die von Kindern und Jugendlichen konkret-operatorisch erfaßt werden können;
- daß zwischen moralischer *Rhetorik*, moralischem *Urteilen* und moralischer *Identität* zu unterscheiden ist, wobei die KOHLBERG-Theorie zur Aufklärung der moralischen Identität wahrscheinlich nur einen bescheidenen Beitrag leisten kann.

Und diese Relativierungen und Präzisierungen der eigenen theoretischen Orientierung wiederum können zu einem vertieften moralischen Selbstverständnis helfen. Das heißt konkret: die eigenen moralischen Brüche, Widersprüche und Segmentationen verstehen und sich selbst als immer auch entwicklungsbedürftig begreifen lernen. Nur auf diese Weise wird man m. E. dem Kind und Jugendlichen nicht als hilfloser moralischer Entwicklungshelfer mit einer vielleicht doch tendenziell indoktrinären Subattitüde begegnen können, sondern als jemand, der vielleicht hier und da einen Entwicklungsvorlauf haben mag, der aber grundsätzlich weiß, daß die Entwicklung der Moral eine gemeinsame Sache ist, zu der jeder etwas beitragen und bei der jeder etwas gewinnen kann.

Kann politische Erziehung wertfrei sein?

Auf diese Frage gibt es zwei klare, einander entgegengesetzte Antworten: die eine bejaht diese Frage, die andere verneint sie. Ich werde beide Antworten kurz darstellen, ihre theoretischen Grundlagen aufzeigen und auf die jeweils damit verbundene Problematik hinweisen. Die Überlegungen führen schließlich zur Skizzierung eines Vorschlags, der die genannten Probleme zu vermeiden versucht.

1. „Politische Erziehung kann, ja muß wertfrei sein“

Diese Antwort ist häufig zu hören, vor allem im Bereich der Schule, sei es, daß man bei „politischer Erziehung“ an ein Unterrichtsprinzip oder ein Unterrichtsfach denkt. Hier wie in jedem anderen Unterrichtsgegenstand ist es die Hauptaufgabe des Lehrers, den Schüler möglichst umfassend über Formen des menschlichen Zusammenlebens, über deren Entstehungsbedingungen, Eigengesetzlichkeiten und Konsequenzen zu informieren. Wie beim Mathematik-, Geographie- oder Sexualkundeunterricht soll reine Sachinformation geboten werden, und zwar ohne wertende Stellungnahme von Seiten des Lehrers, wie dies in einigen Lehrplänen auch ausdrücklich gefordert wird. (...) Daher: Politische Erziehung kann wertfrei sein, ja sie kann gar nicht anders als wertfrei sein, da sie sonst unweigerlich zur Indoktrination wird.

Die theoretische Grundlage dieser Auffassung ist ein ethischer Relativismus normativer Art, der in der Pädagogik heute oft vertreten wird (...).

Das Hauptproblem dieser Auffassung sehe ich in der Tatsache, daß der ethisch-normative Relativismus selbst eine dogmatisch fixierte Doktrin ist, die weder wissenschaftlich noch philosophisch haltbar ist (vgl. KOHLBERG).

Das heißt im Detail, daß

- (a) der ethisch-normative Relativismus eine normative Theorie ist, die in ihrem Absolutheitsanspruch einfach nicht stimmt (...);
- (b) die Begründung in einem Hinweis auf die verschiedenen Sitten, Gebräuche, Moralauffassungen bei verschiedenen Völkern und Kulturen besteht. Problematisch ist bei diesem Begründungsversuch, daß dabei eine normative Theorie mit Tatsachenaussagen zu stützen versucht wird. Dies ist logisch nicht einwandfrei, wenn man davon ausgeht, daß zwischen deskriptiven und präskriptiven Sätzen ein fundamentaler Unterschied besteht;
- (c) auch die praktischen Konsequenzen einer solchen Auffassung zu bedenken wären. Sowohl im schulischen wie im außerschulischen Erziehungsgeschehen würden sich diese Konsequenzen schnell recht unangenehm für alle Beteiligten bemerkbar machen.

Zusammenfassung: Da der ethisch-normative Relativismus, der für die These von der Wertfreiheit der politischen Erziehung eine notwendige Bedingung darstellt, nicht haltbar ist, scheint auch diese These selbst revisionsbedürftig zu sein. Wenn aber politische Erziehung nicht wertfrei sein kann, dann muß Werterziehung im Rahmen politischer Bildung zumindest möglich sein.

2. „Politische Erziehung kann nie und nimmer wertfrei sein“

Entscheidend ist, welchen Begriff von Erziehung wir vor Augen haben. Wenn wir unter „Erziehung“ jene Handlungen verstehen, mit denen eine Person *A* versucht, die Persönlichkeit der Person *B* in einer Weise zu fördern, von der *A* glaubt, sie sei für *B* gut und nützlich, dann folgt notwendig aus dieser Begriffsbestimmung: „Wer erzieht, wertet“ (BREZINKA 1978).

Da politische Erziehung als Teil der moralischen Erziehung aufgefaßt werden kann, ergibt sich, daß bei der politischen Erziehung moralische Werte bzw. Wertungen des Erziehers eine entscheidende Rolle spielen (...).

Von „Erziehung“ sind abzuheben der Begriff der Sozialisation (das Insgesamt soziokultureller Einwirkungen) sowie der Begriff der Indoktrination (...).

Die theoretische Grundlage der obigen Auffassung ist die These, daß sich aufgrund der menschlichen Natur Werte bzw. Werthaltungen feststellen lassen, deren Wahrheit oder Gültigkeit vielleicht nie letztlich bewiesen werden kann, von denen jedoch mit guten Gründen anzunehmen ist, daß sie tatsächlich teils erstrebenswerte Ziele oder Zwecke der Erziehung sind, teils auch nützliche Mittel zur Erreichung jener Ziele darstellen.

Das Hauptproblem ist hier, die Begriffe „politische Erziehung“ und „politische Indoktrination“ auseinanderzuhalten.

Zusammenfassung: Die These, daß wertfreie politische Erziehung nicht möglich ist, läßt sich aufgrund rein begrifflicher Überlegungen sichern. Damit ist jedoch noch keine saubere inhaltliche Trennung zwischen politischer Erziehung und politischer Indoktrination gelungen, die letzten Endes von der Lösung der Wert- und Normbegründungsproblematik abhängt.

3. „Relativismus: nein, Indoktrination: nein; was dann?“

Politische Erziehung muß verantwortungsbewußt unter Wertgesichtspunkte gestellt werden. Welche Vorschläge sind dazu in der zeitgenössischen pädagogischen Literatur zu finden? Im großen und ganzen lassen sich vier Arten von Vorschlägen ausmachen:

- (a) Kataloge von Tugenden oder Tüchtigkeiten im Sinne eher konservativen Erziehungsdenkens wie z.B. Pflichtgefühl, Vertrauen, Sitte, Fleiß, Achtung, Gehorsam, Treue, Ehrlichkeit (z.B. BREZINKA 1986);
- (b) Listen von Kompetenzen, die vorwiegend von emanzipatorisch-kritischen Pädagogen empfohlen werden: Emanzipation, Mündigkeit, Selbstverwirklichung, Sensibilität, Kritikfähigkeit (z.B. KLAFKI);
- (c) Vermittlungsvorschläge, die alle nur denkbaren Tugenden und Kompetenzen zu vereinen suchen (z.B. KERSTIENS);
- (d) Vermittlungsvorschläge, die selektiv eine Kombination von bewährten normativen Ansprüchen und erfahrungswissenschaftlich erzielten Daten über die Erziehungswirklichkeit beinhalten (z.B. FEND). (...)

Dieser letzte Vorschlag (ist) realistisch und anspruchsvoll zugleich. Ein Beispiel, das zeigt, wie normative Ansprüche mit erfahrungswissenschaftlichen Daten konvergieren können, scheint mir das von Lawrence KOHLBERG vorgeschlagene Prinzip der Gerechtigkeit im Sinne von gleichen und universellen Rechten für jedermann zu sein: Reversibilität und Gleichheit der

Menschenrechte einschließlich Achtung der Menschenwürde jeder einzelnen Person (insbesondere auch der Edukanden).

Diese Bestimmung ist nach KOHLBERG ein ethisches Prinzip formaler Art wie etwa die Goldene Regel oder der Kategorische Imperativ von KANT. Als solches erlaubt es zwar nicht die Ableitung einzelner moralischer Werte oder konkreter Handlungsweisen, es steckt aber den Rahmen ethisch-wertenden Denkens ab, der eine tragfähige Grundlage auch für politische Erziehung abgeben kann. Tragfähig ist sie in dem Sinne, daß sie sowohl philosophisch als auch wissenschaftlich soweit abgesichert ist, daß keine Gefahr besteht, zwischenmenschliche Handlungen, die in diesem Rahmen erzieherisch intendiert werden, als Früchte platten Indoktrinierens oder realitätsfernen Relativierens zu mißdeuten.

HEINZ SCHIRP (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest):

Projekt: Demokratie und Erziehung in der Schule

Herr Schirp wurde – wie Klaus Fiedler – erst während des Symposiums zur Beteiligung an dieser Diskussionsrunde eingeladen. Seine Teilnahme war uns sehr wichtig, weil Schirp mit den Vorbereitungen für eine Berücksichtigung des Kohlberg-Modells im nordrhein-westfälischen Schulwesen befaßt ist. Auch er sprach ohne vorbereitetes Manuskript (Abschrift des Tonbandprotokolls):

Ich kann mit meinem Beitrag zur schulpraktischen Bedeutung des KOHLBERG-Konzeptes direkt anschließen an das, was bisher zum analytischen, moralpsychologischen und pädagogischen Stellenwert dieses Konzeptes gesagt worden ist:

Es geht konkret darum, herauszufinden, was die beiden KOHLBERG-Ansätze (die Stufentheorie und der Just-Community-Ansatz), konkret leisten können für Schule, Erziehung und Unterricht. Im Laufe der KOHLBERG-Diskussion ist deutlich geworden, daß der psychologische Ansatz KOHLBERGS nicht so ohne weiteres zu einer Folie für pädagogisches Handeln und politisches Erziehen in der Schule gewendet werden kann. Die Wirklichkeit von Schule und Unterricht wird ja mitbestimmt – und das kam gestern in einem Beitrag von Herrn ALTHOF deutlich heraus – durch die bestimmenden Richtlinien und Curricula. Ich möchte daher ganz kurz skizzieren, warum das Land Nordrhein-Westfalen daran interessiert ist, ein kleines Projekt durchzuführen, das danach fragt, ob und inwieweit KOHLBERGS Ansätze und die bestehenden Richtlinien und Lehrpläne miteinander kompatibel sind.

Ich möchte zunächst die Affinität aufzeigen, die zwischen den curricularen Ansätzen einer politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen und dem KOHLBERG-Ansatz besteht. Dazu möchte ich die drei zentralen Leitideen der politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen heranziehen, so wie sie festgelegt sind im Curriculum „Politik“.

- Das erste didaktische Leitprinzip der politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen heißt: „Qualifikationsorientierung“.

Das bedeutet: die Schüler sollen ganz bestimmte definierbare Fähigkeiten und Bereitschaften entwickeln, die als Handlungs- und Verhaltensdispositionen ausgewiesen sind.

- Das zweite Prinzip heißt: „Situationsorientierung“.

Es geht dabei darum, die lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler, die konkret erfahrbaren Lebenssituationen, in denen sie agieren, zum Gegenstand des politischen Unterrichts werden zu lassen.

- Das dritte Prinzip ist das der „Problemorientierung“; es legt nahe, von kontroversen Inhalten, Streitfragen, von dem, was noch nicht entschieden ist, auszugehen und dieses in den Mittelpunkt von Unterricht zu stellen.

An zwei Qualifikationen möchte ich Ihnen zeigen, welche Beziehungen zwischen dem KOHLBERG-Ansatz – oder einem ganz bestimmten Teil des KOHLBERG-Ansatzes – und den Intentionen der Richtlinien für den Politikunterricht in Nordrhein-Westfalen bestehen. Die Qualifikation Nr. 1 heißt sinngemäß: „Fähigkeit und Bereitschaft, Normen und Werte nicht ungeprüft hinzunehmen, sondern sie auf ihre Zwecke und Notwendigkeiten hin zu befragen“.

Hier wird also gefordert, daß Schüler und Schülerinnen lernen müssen, an konkreten Problemen herauszufinden, welche Norm- und Wertentscheidungen bei bestehenden Konflikten vorliegen, wie sie begründet werden, welche Interessen hinter den Begründungen stecken und welche Parteilichkeiten in diesen Interessen und Begründungen stecken. Hier ist sicherlich sehr deutlich eine Affinität zu dem Prüfungsmoment im KOHLBERG-Modell zu erkennen.

Eine weitere Qualifikation heißt sinngemäß: „Fähigkeit und Bereitschaft, einerseits eigene Rechte und Interessen wahrzunehmen, andererseits aber auch gesellschaftliche Interessen zu erkennen und ihnen gegebenenfalls Vorrang zu geben“.

In dieser „einerseits/andererseits“-Formulierung klingt genau das „Balance-Motiv“ an, auf das Frau NUNNER-WINKLER gestern hingewiesen hat: „Meine Rechte, deine Rechte und unsere Rechte; meine Interessen, deine Interessen und unsere Interessen.“ Diese politische Qualifikation sagt nicht, wann meine oder die Interessen der anderen eine Rolle spielen und dominant werden, sondern hier ist Unterricht aufgefordert, mit Schülern zu klären, wann gerechterweise meine Interessen in den Vordergrund zu stellen sind und wann die der anderen bzw. die der Gesellschaft. Daß dies selbst wieder ein politisch-didaktischer Reflexionsprozeß ist, liegt auf der Hand.

Neben den Qualifikationen, von denen ich zwei vorgestellt habe, existieren als zweite Ebene der curricularen Vorgaben die Inhalte. Das Curriculum „Politik“ in Nordrhein-Westfalen gibt solche Inhalte nicht fest vor. Es weist bestimmt Inhaltsbereiche auf, die sich orientieren an den Leitdisziplinen des Faches, also Politologie, Sozialwissenschaften und Ökonomie, und bindet den Lehrer sozusagen daran, diese drei Elemente – wirtschaftliches Handeln, politisches Handeln, soziales Handeln – möglichst gleichgewichtig in seinem Unterricht zu thematisieren, schülernah, schülerorientiert und unter den drei Prinzipien, die ich vorab genannt habe. Das bedeutet, daß der Schüler seine eigenen lebensweltlichen Erfahrungen so in einen solchen Klärungsprozeß einbringen kann, daß politisches Lernen etwas mit dem zu tun bekommt, was Schüler selber an Erfahrungen mit wirtschaftlichem Handeln, politischem Handeln und sozialem Handeln bereits gemacht haben.

Diese Bindung der Inhaltsbereiche an die Erfahrungen der Schüler bedeutet für uns, daß wir den Ansatz der Intervention, den Ansatz, Dilemmata in den Unterricht hineinzunehmen, für uns so wenden müssen, daß wir nicht mit fiktiven Dilemmata umgehen werden, sondern mit ganz konkreten politischen, sozialen und ökonomischen Problemen und Konflikten aus der Erfahrungswelt unserer Schülerinnen und Schüler.

Ich denke, daß eine Orientierung an fiktiven Dilemmata für Schule und Unterricht unter einer solchen didaktischen Konzeption deshalb nicht sinnvoll ist. Schließlich geht es darum, daß Schüler nicht nur begründen und urteilen lernen, sie müssen auch für den jeweils zur Diskussion stehenden Fall Kenntnisse erwerben. Sie müssen Informationen bekommen, sie müssen in der Lage sein, ihre eigene politische, soziale und ökonomische Situation aufzuklären. Das bedeutet, daß ohne einen starken Informationsanteil vielleicht auch gar nicht „richtige“ Urteile zu finden sind, daß es insofern wichtig ist, die Kenntnisstrukturen und die Wissensstrukturen der Schüler mitzubedenken.

Diese beiden genannten Affinitäten der Qualifikationen und Inhalte werden ergänzt um die Notwendigkeit, soziales Handeln nicht nur auf der Ebene von Diskussionen vorzuführen. Schule muß sich vielmehr selbst als Lebensraum verstehen, in dem politisch-soziales Handeln für alle an Schule Beteiligten lernbedeutsam ist. Wenn man die programmatischen Ankündigungen des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen konkretisiert, dann bedeutet die Öffnung von Schule, die er im Moment fördert, ja auch, daß die Handlungsmöglichkeiten von Schülern im Lebensraum Schule vergrößert werden müssen.

Dabei wird die didaktische Scharnierstelle zu dem Just-Community-Ansatz von KOHLBERG deutlich, und ich denke, es wird hochinteressant sein herauszufinden, welche Möglichkeiten unsere – durch viele Erlasse doch recht „verdrahtete“ und „kanalisierte“ – Schule Schülern und Lehrern zur Verfügung stellt – potentiell zur Verfügung stellen kann –, um gemeinsames Handeln und Entscheiden im Lernort Schule zu ermöglichen.

Diese drei potentiellen Affinitäten zwischen dem curricularen Ansatz der Richtlinien ‚Politik‘ und dem KOHLBERG-Konzept machen mich neugierig darauf herauszufinden, ob Lehrer mit dem KOHLBERG-Ansatz in der politischen Bildung etwas anfangen können, ob Stufentheorie, „Plus 1-Konvention“ und „Just-Community-Ansatz“ schulpraktisch genutzt und wirksam werden können.¹ Es gibt einige ermutigende Hinweise dazu, es gibt aber auch sehr viele kritische Wahrnehmungen. Herr SCHREINER hat auf eine ganze Menge theoretischer Probleme bereits hingewiesen. Es gibt – und das wird in vielen Studien zur Rezeption in der Bundesrepublik deutlich – noch praktische Übertragungsprobleme.

Das Projekt in Nordrhein-Westfalen zielt darauf ab, Erfahrungen zu sammeln. Gestern abend fragte ein Kollege: „Von welcher Grenze ab wird man dieses Projekt ‚erfolgreich‘ oder ‚nicht erfolgreich‘ nennen können?“ Ich glaube, daß eine solche „operationalisierte“ evaluative Fragestellung z. Z. ein bißchen zu hoch ansetzt. Das Ziel des Projektes ist es, Erfahrungen mit den beiden KOHLBERGSchen Zugriffen zu gewinnen, herauszufinden, ob das KOHLBERG-Modell an bestimmten Stellen des erziehenden Unterrichts etwas zur politischen, moralischen, sozialen Bildung der Schüler beitragen kann. Das KOHLBERG-Konzept wird das politische Konzept in Nordrhein-Westfalen, das am Richtziel der Emanzipation orientiert ist, nicht ersetzen können; es kann aber möglicherweise wichtige Intentionen unterstützen und bewußt machen.

Ich glaube, daß die Befürchtung, mit der Rezeption des KOHLBERG-Konzepts ginge zwangsläufig eine Entpolitisierung des Politikunterrichts einher, dann unbegründet ist, wenn das KOHLBERG-Konzept dort seinen Stellenwert bekommt, wo es nachweislich wirksam ist, im Bereich der Urteilsentwicklung. Demokratische Erziehung aber umfaßt mehr. Ebenso geht der Auftrag des Politikunterrichts über das Entwickeln von Urteilsstrukturen hinaus. Unter Berücksichtigung der verschiedenen Prioritäten und Stellenwerte glaube ich, daß mit der Rezeption des KOHLBERG-Ansatzes eine Entpolitisierung der Politik-Didaktik *nicht* stattfinden wird.

Anmerkung

- 1 Dabei soll die schulpraktische Nutzung nicht auf den Politikunterricht beschränkt werden, sondern Fächer wie Deutsch, Geschichte, Biologie... mit einbeziehen.

Literatur

Literatur zum LESCHINSKY-Teil:

- DEWEY, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig: Westermann ²1949.
- KOHLBERG, Lawrence: Der „Just-Community“-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In: F. OSER, R. PATKE & O. HÖFFE (Hrsg.), Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986, S. 21–55.
- WYNEKEN, Gustav: Wickersdorf. Lauenburg 1922.

Literatur zum GARZ-Teil:

- FREUD, Sigmund: Das Unbehagen in der Kultur. In: Gesammelte Werke, Band 14. London: Imago 1948, S. 414–506 (Original: 1930).

Literatur zum Teil von ALTHOF und ZUTAVERN:

- CLAUSSEN, Bernhard: Wie entwickelt sich moralisches Bewußtsein und welche Bedeutung hat es für die Bewertung des Politischen? In: B. CLAUSSEN und K. WASMUND (Hrsg.): Handbuch der politischen Sozialisation. Braunschweig: Agentur Pedersen 1982, S. 399–439.
- BERKOWITZ, Marvin W.: Die Rolle der Diskussion in der Moralerziehung. In: F. OSER, R. PATKE & O. HÖFFE (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986, S. 89–123.
- BERKOWITZ, Marvin W., OSER, Fritz, & ALTHOF, Wolfgang: The development of sociomoral discourse. In: W. M. KURTINES & J. L. GEWIRTZ (Eds.): Social Interaction and Sociomoral Development. New York: Wiley 1986.
- KOHLBERG, Lawrence: Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In: T. LICKONA (Ed.): Moral Development and Behavior. Theory, Research, and Social Issues. New York: Holt, Rinehart & Winston 1976, S. 31–53.
- LOCKWOOD, Alan, & HARRIS, David E.: Reasoning with Democratic Values. Ethical Problems in United States History. Vol. 1: 1607–1876; Vol. 2: 1877 to Present; Teacher's Manual. New York: Teachers College Press 1985.
- REST, James R.: Basic issues in evaluating moral education programs. In: L. KUHMERKER, M. MENTKOWSKI & V. L. ERICKSON (Eds.): Evaluating Moral Development and Evaluating Educational Programs that Have a Value Dimension. Schenectady, New York: Character Research Press 1980, S. 1–12.

Literatur zum REGENBOGEN-Teil:

- HARTMANN, Nicolai: Zur Grundlegung der Ontologie. Meisenheim/Glan 1948.
- INGLEHART, R.: The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles Among Western Publics. Princeton, N. J.: Princeton University Press 1977.
- INGLEHART, R.: Wertewandel in westlichen Gesellschaften: Politische Konsequenzen von materialistischen und postmaterialistischen Prioritäten. In: H. KLAGES & P. KMIECIK (Hrsg.): Wertewandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt/M. & New York 1979, S. 279–316.
- KOHLBERG, Lawrence: Der „Just-Community“-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In: F. OSER, R. PATKE & O. HÖFFE (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1976, S. 21–55.
- RATHS, Louis E., HARMIN, Merrill, & SIMON, Sidney B.: Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht. München: Pfeiffer 1976.
- REGENBOGEN, Armin: Materialismus und Postmaterialismus. Bemerkungen zur Ideologie der Wertwandelsforschung. In: D. KRAUSE & A. REGENBOGEN (Hrsg.): Ideologie – Aufklärung über Bewußtsein. Köln: Pahl-Rugenstein 1985, S. 167–178.
- ROKEACH, M.: The Nature of Human Values. New York & London 1973.

Literatur zum NUNNER-WINKLER-Teil:

- NOZICK, R.: Anarchy, State, and Utopia. New York: Basic Books 1974.
RAWLS, John: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1975.

Literatur zum HAGEMANN-Teil:

- SUTOR, Bernhard: Das Konzept der moralischen Entwicklung in der politischen Bildung – Fragen aus der Sicht der Fachdidaktik. In: Akademie für Politische Bildung (Hrsg.): Materialien und Berichte. Nr. 56: Individuum und Gesellschaft in der Politischen Sozialisation. Tutzing 1980, S. 242–257.
DÖBERT, Rainer, & NUNNER-WINKLER, G.: Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1975.

Literatur zum LIND-Teil:

- WELLMER, Albrecht: Ethik und Dialog. Elemente des moralischen Urteils bei Kant und in der Diskursethik. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986.

Literatur zum SCHREINER-Teil:

- BLAIR, A.: Does the need for socialization in morality imply that we must indoctrinate? In: Proceedings of the Philosophy Education Society 39 (1983), S. 325–333.
CLAUSSEN, B.: Intentionaler und funktionaler Konservatismus als Regression und systemimmanente Modernisierung des sozialkundlich-politischen Unterrichts: Über den affirmativ-reformistischen Gehalt der fachdidaktischen Wende zur Werteerziehung und moralisch-kognitiven Entwicklung. In: B. CLAUSSEN (Hrsg.): Texte zur politischen Bildung. Frankfurt/M. 1984, S. 43–93.
KOHLEBERG, L.: Moral Education Reappraised. In: The Humanist 38 (1978), S. 13–15.
KOHLEBERG, L.: Der „Just-Community“-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In: Fr. OSEB/R. FATKE/O. HOFFE (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. Frankfurt/M. 1986, S. 21–55.
SCHREINER, G.: Indoktrinieren für Frieden und Abrüstung? In: Die Deutsche Schule 2/86, S. 189–200.

Literatur zum ZECHA-Teil:

- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung. München 1978.
BREZINKA, W.: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. München 1986.
FEND, H.: Die Pädagogik des Neokonservatismus. Frankfurt/M. 1984.
KERSTIENS, L.: Erziehungsziele – neu befragt. Bad Heilbrunn 1977.
KLAFKI, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971), 351–385.
KOHLEBERG, L.: From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development. In: KOHLEBERG, L.: Essays on Moral Development, Vol. 1: The Philosophy of Moral Development. San Francisco (Harper & Row) 1981, 101–189.

Anschrift des Autors:

- Dipl.-Päd. Wolfgang Althof, Universität Freiburg Schweiz, Pädagogisches Institut – Deutsche Abteilung, Rte des Fougères, CH-1700 Fribourg

III. Allgemeinbildung – didaktische und bildungspolitische Konsequenzen

Neue Technologien und allgemeinbildendes Schulsystem

KLAUS JÜRGEN TILLMANN

Neue Technologien, Allgemeinbildung und Unterricht in der Sekundarstufe I

Das Diskussionskarussell zum Thema „Computer und Schule“ hat sich in den letzten zwei Jahren immer schneller gedreht und alle anderen pädagogischen Probleme – etwa das der Jugendarbeitslosigkeit – in den Hintergrund der öffentlichen Aufmerksamkeit gedrängt. Auf dem DGfE-Kongreß in Heidelberg konnte es nicht darum gehen, diese vielfach recht vordergründige Debatte in gleichem Stile fortzusetzen. Vielmehr verfolgte das Symposium „Neue Technologien und allgemeinbildendes Schulsystem“ die Absicht, die aktuellen Entwicklungen mit kritischer Distanz zu betrachten und dabei in pädagogischer Absicht die Frage nach den Interessen und Bedürfnissen der Heranwachsenden in den Mittelpunkt zu stellen.

Im ersten Themenblock wurde analysiert, wie sich der betriebliche und der außerbetriebliche Alltag durch den Einsatz Neuer Technologien verändert. Während KLAUS KLEMM beschrieb, welche Konsequenzen für Arbeitsorganisation, Arbeitsteilung und Arbeitnehmerqualifikationen zu erwarten sind (vgl. den Beitrag in diesem Heft), legte CLAUDIUS EURICH den Schwerpunkt auf die absehbare Verkabelung der privaten Haushalte und die beabsichtigte Vernetzung der verschiedenen EDV-Systeme, aus denen er erhebliche Konsequenzen für die alltägliche Kommunikation ableitete. Für die tägliche Daseinsversorgung und die Freizeitgestaltung ergebe sich dabei als durchgängiger Trend „vornehmlich eine Reduzierung und Austrocknung interpersonaler Kommunikations- und Kontaktmöglichkeiten zugunsten informationstechnischer Prozesse“. (EURICH 1986, S. 8f.; vgl., im übrigen EURICH 1985.)

Über die Bedeutung der Neuen Technologien für ein zeitgemäßes Verständnis von Allgemeinbildung wurde im zweiten Themenblock diskutiert. HANS-WERNER HEYMANN behandelte die Frage, ob die Beschäftigung mit dem Computer zur Allgemeinbildung beitragen kann (vgl. BUSSMANN/HEYMANN 1985, 1986). HERRMANN PFEIFFER zeigte daran anschließend auf, welche pädagogischen Absichten mit der in vielen Bundesländern projektierten „informationstechnischen Grundbildung“ verfolgt werden (vgl. PFEIFFER/ROLFF 1986). RUDOLF PESCHKE (Hessen) und WILLI VAN LÜCK (Nordrhein-Westfalen) stellten aus der Sicht der jeweiligen Landesinstitute dar, welche Konzepte der Curriculumentwicklung und der Lehrerfortbildung entworfen und implementiert werden (vgl. PESCHKE 1986; VAN LÜCK 1986).

In der abschließenden „Forschungsbörse“ wurde über die Ergebnisse eines soeben abgeschlossenen Projekts zur Medien- und Computerbenutzung von Schülern berichtet (vgl. den Beitrag von BAUER/ZIMMERMANN in diesem Heft); darüber hinaus wurde über eine größere Zahl projektierte bzw. gerade angelaufener Forschungsprojekte informiert.

Mit diesem Aufsatz verfolge ich nicht die Absicht, die Referate des Symposiums inhaltlich nachzuzeichnen; dies erübrigt sich auch deshalb, weil sie an den angegebenen Stellen nachgelesen werden können. Vielmehr geht es mir darum, noch einmal den argumentativen Bogen zu spannen, der auch die Diskussion des Symposiums bestimmt hat: Ich versuche zunächst, mir in exemplarischer Weise einen Eindruck über die sozialen Auswirkungen zu verschaffen, die mit dem Vordringen der Neuen Technologien verbunden sind. Daran anschließend stellt sich die Frage nach dem Verhältnis dieser gesellschaftlich-technischen Veränderungen zum Konzept der „Allgemeinbildung“: Welche Kompetenzen brauchen Menschen, um in dieser geänderten Welt human zu leben und zu überleben? Eng verbunden ist damit die Frage nach den Auswirkungen auf das allgemeinbildende Schulwesen: In welcher Weise sind die Neuen Technologien zum Gegenstand des Unterrichts zu machen, was ist dabei von den Konzepten zur „informationstechnischen Grundbildung“ für alle zu halten?

Die folgenden Überlegungen sind somit nicht als Protokoll des Symposiums zu verstehen. Sie sind vielmehr das Ergebnis eines Selbstvergewisserungsprozesses, in den auch die eigene Verarbeitung der Heidelberger Diskussion eingeflossen ist.

1. Neue Technologien: das Beispiel Büro-Rationalisierung

Was bedeuten die Neuen Technologien für die davon betroffenen Menschen? Welche Fähigkeiten, Kompetenzen, welche Haltungen sind erforderlich, um nicht überrollt zu werden, sondern um human bestehen zu können? Diese grundsätzliche Ausgangsfrage kann hier nur exemplarisch behandelt werden. Ich wähle dazu eine Untersuchung aus dem beruflichen Bereich. Das „Soziologische Forschungsinstitut“ der Universität Göttingen (SOFI) hat eine umfangreiche Studie vorgelegt, die sich mit den Auswirkungen des EDV-Einsatzes bei kaufmännischen Angestellten in Industrie, Banken, Versicherungen und Handel beschäftigt (vgl. BAETHGE/OBERBECK 1983, 1986). Durch Einführung der aktenlosen Sachbearbeitung, durch Automatisierung der Korrespondenz, durch maschinelle Erledigung von Kontrollarbeiten sind bisher menschliche Arbeitstätigkeiten an Datenverarbeitungs-Systeme übergeben worden. Je nach Betrieb ergaben sich daraus innerhalb von fünf Jahren Personaleinsparungen zwischen 10 % und 50 % (BAETHGE/OBERBECK 1983, S. 7). Betrachtet man nun die Tätigkeit der verbleibenden Sachbearbeiter und fragt nach den Qualifikationsänderungen, die sich aus dem Einsatz der Neuen Technologien ergeben, so läßt sich keine einlineare Antwort geben: Es ist keineswegs so, daß neue EDV-Systeme zwangsläufig zu einer Verschärfung der Arbeitsteilung, zu einer weiteren Aufsplitterung der Arbeit und damit zu Arbeitsplätzen mit niedrigerem Qualifikationsniveau führen müssen. Aber es besteht auch keine umgekehrte Zwangsläufigkeit. Das EDV-System führt nicht automatisch dazu, daß nur noch hochqualifizierte Allround-Sachbearbeiter gebraucht werden können. Die soziale Organisation der Arbeit wird somit nicht von einem technischen Sachzwang determiniert. Vielmehr kann ein neues EDV-System – etwa in einer Versicherung – mit sehr unterschiedlichen Konsequenzen für die Arbeitsorganisation eingeführt werden. Die Entscheidung darüber liegt bei der Unternehmensleitung. Damit ist zugleich ausgesagt, daß die Veränderung von Arbeitsplätzen beim Einsatz Neuer Technologien *sozial gestaltbar ist*. Dabei ist das Interesse der Beschäftigten leicht auszumachen: Ihnen geht es um den Abbau von Arbeitsteilung und damit um den Erhalt möglichst vielseitiger qualifizierter Arbeitsplätze. Erwünscht ist für die Beschäftigten einer Versicherung somit ein EDV-System, das in verstärktem Maße zu integrierter Vorgangssachbearbeitung führt und damit möglichst viele unterschiedliche Arbeitsaufgaben an einem Platz bündelt. Eine Voraussetzung dafür, daß ein so angelegtes

EDV-System im Betrieb funktionieren kann, ist allerdings, daß es hinreichend viele qualifizierte Sachbearbeiter gibt, die einen integrierten Arbeitsplatz bewältigen können. Dabei werden von den Sachbearbeitern nicht Programmierkenntnisse verlangt; vielmehr geht es um die Fähigkeit, sich in umfassender Weise neue inhaltliche und organisatorische Kompetenzen anzueignen. Dazu gehört auch die Bereitschaft, entsprechend dazu- und umzulernen.

Nun zeigen Erfahrungen aus der betrieblichen Weiterbildung immer wieder, daß die Bereitschaft und auch die Fähigkeit, sich bei technologischem Wandel für anspruchsvollere Arbeitsplätze „umschulen“ zu lassen, ganz erheblich von der jeweiligen schulischen Vorbildung abhängig ist. Je länger, je umfassender, je intensiver ein Arbeitnehmer in schulische Bildungsgänge eingebunden war, desto eher gelingt es ihm, sich auf neue Qualifikationsanforderungen einzulassen (vgl. FAULSTICH 1981, S. 34f.). Aus diesem Zusammenhang läßt sich zunächst einmal folgern, daß Arbeitnehmer künftig mehr denn je eine breite intellektuelle Qualifikation (allgemeine Denkfähigkeit, generelle Lernbereitschaft, selbständiges Erarbeiten neuer Kenntnisse) benötigen; denn nur auf einer solchen Basis können sie ihren Anspruch auf humane, inhaltsreiche Arbeitsplätze verteidigen und damit einer weiteren Dequalifizierung entgegentreten.

BAETHGE/OBERBECK haben weiter festgestellt, daß bei der Einführung neuer EDV-Systeme die Arbeitnehmer und ihre Betriebsräte ihre realen Einflußmöglichkeiten nur höchst selten ausgelotet haben. Die Möglichkeit, auf die EDV-Organisation gestaltend Einfluß zu nehmen, wird von den Beschäftigten in der Regel grob unterschätzt – zugleich gibt es einen weit verbreiteten Glauben an den technischen Sachzwang. Bei der Einführung solcher Systeme findet sich meist eine Fixierung auf die technische Seite des Prozesses, verbunden mit einem „hohen Maß an Ratlosigkeit auf Arbeitnehmerseite, ... wenn es darum geht, sich mit den Bedingungen und Wirkungsweisen moderner Bürotechnik auseinanderzusetzen“ (1983, S. 28). Daß zur gleichen Zeit der EDV-Einsatz im Büro von den Unternehmern „sozial gestaltet“ wird, zeigt sich nicht zuletzt an den geschlechtsspezifischen Auswirkungen: Weil die Konkurrenz um die verbleibenden qualifizierten Arbeitsplätze zunimmt und weil die (männlichen) Personalchefs den Frauen eine „höhere Unsicherheit in ihrem Berufsverhalten“ (1983, S. 25) unterstellen, werden die Aufstiegschancen von Frauen noch weiter reduziert.

Mir scheint, daß an diesem Beispiel deutlich wird, welche generellen Reflexions- und Handlungsfähigkeiten die Betroffenen benötigen, um nicht Opfer fremdgesetzter Bedingungen zu werden: Nur der *kritische Gebrauch der Vernunft* kann helfen, den Mythos vom technischen Sachzwang zu entschleiern; *Selbstbewußtsein* und *Zivilcourage* sind erforderlich, um sich bei betrieblicher Rationalisierung für die Interessen der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer einzusetzen. Ansätze eines *historischen Bewußtseins* sind notwendig, um die vorhandenen Interessengegensätze und die Bedeutung von Arbeitnehmerorganisationen angemessen einschätzen zu können (vgl. BUSSMANN/HEYMANN 1985, S. 52). Unbestreitbar ist allerdings auch, daß Arbeitnehmer in solchen Situationen Fachkenntnisse benötigen, daß sie die Auseinandersetzungen ohne technisches know-how nicht bestehen können. Allerdings ist dieses Wissen für verschiedene Branchen sehr unterschiedlich, so daß hier auf die berufliche Aus- und Weiterbildung oder auch auf gewerkschaftliche Beratungen zu verweisen ist. Kritischer Gebrauch der Vernunft, Selbstvertrauen und historisches Bewußtsein sind hingegen seit jeher Bestandteile eines Konzepts von Allgemeinbildung, das in seinen Ursprüngen – so bei W. v. HUMBOLDT und SCHLEIERMACHER – auch eine kritisch-gesellschaftliche Komponente enthält.

2. Neue Technologien und Allgemeinbildung

Nun kann allerdings eine solche Forderung nach einer umfassenden Allgemeinbildung im Jahre 1986 inhaltlich nicht das gleiche bedeuten wie 1820; denn „es gibt keine Definition, mit der festgelegt werden könnte, was Bildung ein für allemal inhaltlich bedeutet“ (MENZE 1983, S. 350). Vielmehr werden durch die jeweilige gesellschaftliche, technische und ökonomische Situation einer Gesellschaft die Lebensbedingungen vorgegeben, die im Bildungsprozeß angeeignet und kritisch reflektiert werden sollen. Wenn demnach gilt, daß die Sachverhalte, die in der Welt von Bedeutung sind, von den Menschen verstanden werden müssen, dann gehören heute auch Kenntnisse über Neue Technologien zur Allgemeinbildung. Damit stellt sich dann aber als zentrales Problem: *Welche* Art von Wissen über Computer und EDV-Systeme ist als „allgemeinbildend“ anzusprechen, welche Kenntnisse sollen daher im allgemeinbildenden Schulsystem vermittelt werden?

Eine so formulierte Frage läßt sich nur bearbeiten, wenn das dabei unterstellte Verständnis von „Allgemeinbildung“ offengelegt wird. Gemeinsam mit KLAUS KLEMM und HANS-G. ROLFF habe ich kürzlich versucht, den Bildungsbegriff vor dem Hintergrund der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation neu zu interpretieren (vgl. KLEMM/ROLFF/TILLMANN 1985, S. 161 ff.). Angesichts der Herausforderungen, denen sich die jungen Menschen in der Gegenwart und der absehbaren Zukunft werden stellen müssen, haben wir fünf Merkmale eines erneuerten Bildungsverständnisses vorgeschlagen. Für das hier zu behandelnde Problem – die allgemeinbildenden Aspekte der Neuen Technologien – scheinen mir drei Kriterien besonders bedeutsam:

- Bildung muß den Zusammenhang der Lebenspraxis verständlich machen.
- Ein gründliches Verstehen dieser Welt setzt Kenntnisse ihres Entstehens voraus.
- Durch Wissenschaft gewonnenes Wissen muß für den einzelnen durchschaubar werden.

Diese drei – notwendigerweise recht abstrakten – Aufforderungen an einen zeitgemäßen Bildungsbegriff stellen den Ausgangspunkt dar, um zu fragen: Welche Bedeutung hat hier der Computer, welchen Beitrag leistet Wissen über EDV-Systeme für eine so verstandene Allgemeinbildung?

Bildung muß den Zusammenhang der Lebenspraxis verständlich machen

Bildung soll dem einzelnen ermöglichen, in einer zerstückelten, fragmentierten Welt eine Vorstellung von den Zusammenhängen zu entwickeln. Gebildet ist demnach jemand, der angesichts der Flut von Einzelinformationen die verbindenden Bezüge zu erkennen vermag, der diese reflektieren und daraus seine Schlüsse ziehen kann, um sie dann zur Grundlage seines Handelns zu machen. Bildung erwerben bedeutet damit nicht zuletzt, sich ein Bild dieser Welt, eine Art kognitive Landkarte anzueignen. Die Differenziertheit und Vollständigkeit dieser Landkarte – aber auch die Bereitschaft, sie zu ergänzen oder auch zu revidieren – sagt etwas über den Grad der Gebildetheit des einzelnen aus. Das allgemeinbildende Schulwesen steht unter dem Anspruch, Orientierungswissen über die Lebensbedingungen in dieser Gesellschaft zu vermitteln. Aufgrund der großen Bedeutung, die die Neuen Technologien inzwischen gewonnen haben, muß die Schule auch hierüber orientieren: Computer und EDV-Systeme müssen in der kognitiven Landkarte des einzelnen ihren Platz haben. Daraus ziehe ich gemeinsam mit BUSSMANN/HEYMANN (1985, S. 45) den Schluß, daß im allgemeinbildenden Unterricht eine kritische Thematisierung dieses Ausschnitts von Welt unverzichtbar

geworden ist. Das bedeutet, daß u. a. folgende Fragen in der Schule behandelt werden sollten: Welche Bedeutung hat der Computer für die berufliche Arbeit? Wie ragen die vernetzten Systeme in Freizeit und Familie hinein? Welche Probleme politischer Kontrolle sind damit verbunden? Wie notwendig, wie wirksam ist Datenschutz? Welche Rolle spielen die Neuen Technologien im Militärwesen?

Werden EDV-Systeme in dieser Weise zum Unterrichtsgegenstand gemacht, so kann es nicht vorrangig darum gehen, „hardware“ und „software“ technisch zu verstehen. Vielmehr zielt allgemeinbildender Unterricht darauf ab, zu einer fundierten Einschätzung über Möglichkeiten und Grenzen dieser Techniken, über ihre gesellschaftlichen Chancen und Gefahren zu gelangen. Jedes Unterrichtskonzept für die allgemeinbildende Schule muß sich vor diesem Anspruch ausweisen können: Es geht nicht um technisches Spezialwissen, sondern um ein zeitgemäßes Weltbild als Voraussetzung kritischer Handlungsfähigkeit.

Ein gründliches Verstehen dieser Welt setzt die Kenntnisse ihres Entstehens voraus

Historische Analysen zeigen auf, warum etwas entstanden ist, wie es sich gewandelt hat, wie Menschen in verschiedenen Epochen Änderungen bewirkt haben. Einsicht in historische Prozesse ist damit immer auch Einsicht in die Gestaltbarkeit der Welt. Nur auf dem Hintergrund eines derartigen historischen Wissens lassen sich aktuelle Ereignisse fundiert beurteilen. So sind – um nur ein Beispiel zu nennen – Debatten über Umwelterziehung verkürzt, wenn sie nicht aufbauen auf eine Geschichte der industriellen Entwicklung. Natürlich haben auch die Neuen Technologien eine Geschichte. Mir scheint es notwendig, diese Geschichte wenigstens in den Grundzügen zu kennen, um den gesellschaftlichen Stellenwert und auch die soziale Beeinflussbarkeit der technischen Entwicklung angemessen einschätzen zu können. Eine solche historische Betrachtung ist gerade hier erforderlich, weil Computer wie andere technische Geräte nur allzuleicht als geschichtslos begriffen und entsprechend verdinglicht oder gar mystifiziert werden. Dies läßt sich nur aufbrechen, wenn die gegenwärtige technische Realität von den Heranwachsenden als (vorläufiger) Endpunkt der abendländischen Ideen- und Technikgeschichte begriffen werden kann. Allgemeinbildender Unterricht über Neue Technologien sollte deshalb z.B. klarmachen, daß wesentliche Vorarbeiten der modernen Datentechnik bereits im 17. Jahrhundert vor allem durch LEIBNIZ gelegt wurden (LINONER/WOHAK/ZELTWANGER 1984).

Für die Entwicklung seit Beginn des 19. Jahrhunderts läßt sich aufzeigen, in welche politischen und ökonomischen Prozesse die Entwicklung von Rechenapparaten und Computern eingebunden war: Der Aufschwung von Produktion, Handel und Versicherungen im 19. Jahrhundert war daran ebenso beteiligt wie später das Interesse, durch Volkszählungen die wehrpflichtigen Männer möglichst vollständig zu erfassen. Verrechnung von Daten für militärstrategische Abwehrsysteme, aber auch für volkswirtschaftliche Modellrechnungen erwiesen sich im 20. Jahrhundert als Antriebskraft der datentechnischen Entwicklung (vgl. OBERLIESEN 1982).

Eine solche historische Betrachtung vermag die Einsicht zu vermitteln, daß die moderne Welt von heute nicht bei IBM erfunden wurde, sondern in einem langen historischen Prozeß entstanden ist. Sie läßt zugleich erkennen, daß es keine autonome Technikentwicklung gibt, sondern daß die Erfindung und Verbreitung von neuen Techniken stets in interessenbestimmte gesellschaftliche Prozesse eingebunden ist. Wenn in allgemeinbildenden Schulen Neue Technologien zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden, so darf diese historische

Dimension nicht vernachlässigt oder gar ausgeklammert werden. Vielmehr ist allgemeinbildender Unterricht gerade auch an diesem Anspruch zu messen: Was trägt er bei zu verstehen, wie die „Computerwelt“ von heute entstanden ist? Welche Einsichten über gesellschaftliche Interessen und Bewegkräfte, über den Fortschritt und seine Kosten sind dabei zu gewinnen?

Durch Wissenschaft gewonnenes Wissen muß für den einzelnen durchschaubar werden

Computer sind Geräte, in denen wissenschaftliches Wissen in einer für den Benutzer völlig undurchschaubaren Weise akkumuliert wird. Als Reaktion darauf wird häufig das Gerät mystifiziert. So wird oft unterstellt, es könne denken, man könne mit ihm kommunizieren. Was sich hinter „harten“ wie „soften“ Informationsverarbeitungssystemen wirklich verbirgt, wird um so weniger einsehbar, je komplexer die Systeme ausgelegt sind. Kinder und Jugendliche haben viel Vertrauen und zunehmende Übung darin, „black-box“-Systeme anzuwenden. Dies mag bei Radio und Kassettenrecorder unbedenklich sein, die Bedeutung und Macht der Informationsverarbeitungssysteme macht es jedoch erforderlich, diese *im Prinzip* zu durchschauen. Denn der „Laie zieht aus dem formal korrekten Funktionieren von Computern, Computerprogrammen und Computersystemen häufig den Schluß, eine unbestechliche und objektiv urteilende Instanz vor sich zu haben. Von da ist es für den Laien nur ein kleiner Schritt, in dem Computer auch einen möglichen Träger von Verantwortung zu sehen.“ (BUSSMANN/HEYMAN 1985, S. 49).

Anders formuliert: Mit dem Auftauchen der Computer wird in einem besonderen Sinne ein Schein erzeugt; nur durch Gebrauch der kritischen Vernunft ist es möglich, diesen Schein zu durchbrechen (vgl. ebenda, S. 47). Dazu ist es erforderlich, u. a. die folgenden Einsichten zu gewinnen:

- Computer können mit Riesengeschwindigkeit nur solche Probleme lösen, die *algorithmierbar* sind. Weil viele Probleme nicht algorithmierbar sind, gibt es klare Grenzen des Computereinsatzes.
- Computer können nicht denken, nicht interpretieren, nicht verstehen.
- Computer arbeiten in Modellen; die Arbeitsbasis besteht vor allem aus Symbolen, Algorithmen und Elektrizität.
- Computer selbst agieren nicht, handeln nicht, beabsichtigen nichts. Sie werden von Menschen eingesetzt, die etwas wollen, die mal lautere, mal unlautere Absichten haben.

Um solche Einsichten zu erwerben, ist es nicht erforderlich, Ingenieurwissen anzuhäufen. Es ist sogar diskussionsbedürftig, ob es hierzu erforderlich oder hilfreich ist, Computer in die Schulen zu holen. Allerdings sind solche Einsichten Voraussetzung, um nicht als unabänderlichen Sachzwang zu interpretieren, was von Menschen mit bestimmten Interessen auf dem gegenwärtigen technologischen Niveau realisiert wird: Die heutigen Verwaltungsabläufe gehören ebenso dazu wie betriebliche Organisationsformen und militärische Strukturen. Allgemeinbildender Unterricht über EDV und Computer muß darauf ausgerichtet sein, zu ent-mystifizieren, den technologischen Schein durchschaubar zu machen und vorgebliche Sachzwänge zu hinterfragen. Unterrichtskonzepte sind zu befragen, ob sie in diesem Sinne einen Beitrag zur Bildung des Schülers leisten wollen.

3. Folgerungen für die allgemeinbildenden Schulen

Aus den vorangegangenen Überlegungen läßt sich zunächst recht klar folgern, was kurz-schlüssige oder sogar pädagogisch schädliche Konsequenzen wären:

- Falsch wäre es, einen verpflichtenden Informatikunterricht für alle einzuführen, der sich vorwiegend oder gar isoliert mit den technisch-mathematischen Aspekten der EDV beschäftigt.
- Ebenso wenig läßt sich ein Pflichtunterricht begründen, der sich auf den Rechner, seine Bedienung und Programmierung konzentriert.
- Folglich wäre es auch falsch, die Beschäftigung mit Computern, EDV und Informationstechnologien in die Haupt- oder gar Alleinzuständigkeit der Lehrer für Mathematik und Naturwissenschaften zu geben.
- Und schließlich: Die Beherrschung oder gar Perfektionierung einer Programmiersprache kann nicht Gegenstand des Pflichtkanons im allgemeinbildenden Unterricht sein. Dies gilt auch angesichts der Tatsache, daß Schüler dies häufig sehr faszinierend finden.

Eine solche Einordnung ermöglicht es nun, die verschiedenen Konzepte beurteilen zu können, die in den einzelnen Bundesländern für den *Pflichtunterricht über Neue Technologien in der Sekundarstufe I* entwickelt wurden (vgl. dazu auch PFEIFFER/ROLFF 1986). So wurde in Rheinland-Pfalz vom Kultusminister eine Handreichung zur „Informationstechnischen Grundbildung“ herausgegeben (1985), die ausdrücklich als „Bestandteil einer soliden, breiter definierten Grundbildung“ (S. 5) beschrieben wird. Bei der Durchsicht dieses Konzepts verfestigt sich der Eindruck, daß die soeben aufgeführten Fehlschlüsse nicht hinreichend vermieden wurden: Von sieben Themenblöcken haben sechs eine eindeutige Schwerpunktsetzung auf Computertechnologie, auf Handhabung von Mikrocomputern, auf Programmiersprache und Anwenderprogramme. Dafür werden etwa 80 % der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit verwendet, die gesellschaftlichen Auswirkungen werden in einem abschließenden Themenblock gleichsam angehängt. Jeder Schulpraktiker weiß, daß die Wahrscheinlichkeit, daß dieses Thema wegen Zeitmangels dann ganz ausfällt, sehr groß ist (vgl. KULTUSMINISTER RHEINLAND-PFALZ 1985). Andere Bundesländer bemühen sich hingegen sehr bewußt, solche Fehler und Verkürzungen zu vermeiden. Hier ist vor allem das nordrhein-westfälische Rahmenkonzept „Neue Informations- und Kommunikationstechnologien in der Schule“ (1985) zu nennen. Dort werden die Grundstrukturen eines fächerübergreifenden und projektmäßig organisierten Unterrichts gezeichnet. Dabei steht – anders als in Rheinland-Pfalz – die Handhabung und Programmierung eines Personal-Computers ausdrücklich *nicht* im Mittelpunkt. Vielmehr wird starkes Gewicht auf die Behandlung der gesellschaftlichen Bedeutung vernetzter EDV-Systeme gelegt. Dieses nordrhein-westfälische Rahmenkonzept kann wohl als das differenzierteste und sorgfältigste Papier bezeichnet werden, das zu diesem Problem bisher von einem bundesdeutschen Kultusministerium erstellt wurde. Doch auch bei diesem Konzept sind – wie bei allen anderen auch – bildungstheoretisch begründete Anfragen erforderlich: Zuerst ist zu fragen, warum curriculare Ergänzungen in bestehenden Fächern wie Mathematik, Geschichte, Sozialkunde und Naturwissenschaften nicht ausreichen, um das notwendige Orientierungswissen über die Neuen Technologien zu vermitteln. Warum ist es statt dessen erforderlich, die „informationstechnische Grundbildung“ in unterrichtsfach-ähnlicher Weise neu zu konstituieren?

Zum zweiten kann man nicht darüber hinwegsehen, daß die Schule nicht beliebig mit immer neuen Lerngegenständen vollgestopft werden kann: Welche Inhalte sollen weichen, wenn die „informationstechnische Grundbildung“ mit etwa 50 Unterrichtsstunden (so in NRW) eingeführt wird? Welche Inhalte werden für weniger bildungsrelevant gehalten?

Und schließlich: Für welche der weiter vorn skizzierten Bildungsprozesse ist hilfreich oder gar unverzichtbar, in der Schule selbst an Computern zu arbeiten? Kann es nicht sogar sein, daß

das Hantieren an Rechnern eher von den allgemeinbildenden Einsichten ablenkt, die zuvor als wünschenswert dargestellt wurden? Es mag durchaus sein, daß sich diese Fragen einleuchtend beantworten lassen. Dazu wäre es allerdings erforderlich, einmal systematisch darzulegen, in welchem Verhältnis die neue „informationstechnische Grundbildung“ denn zu dem viel grundlegenden Auftrag der Schule steht, den Erwerb von *Allgemeinbildung* zu ermöglichen und zu unterstützen. Keines der gegenwärtig vorliegenden Konzepte – auch nicht das nordrhein-westfälische – geht auf diese Frage systematisch ein, ihre bildungstheoretischen Begründungen weisen damit ganz erhebliche Defizite auf.

In der Diskussion des Heidelberger Symposiums sind diese Mängel bekannt und eingehend diskutiert worden. Bei aller Unterschiedlichkeit der Standpunkte herrschte jedoch Einigkeit darin, daß die Aufarbeitung dieser Defizite und damit die pädagogisch-konzeptionelle Arbeit gegenwärtig erheblich vordringlicher ist als die (meist konzeptionslose) Ausrüstung von immer mehr allgemeinbildenden Schulen mit immer mehr Computern.

Literatur

- BAETHGE, M./OBERBECK, H.: Berufspolitische Folgerungen aus Entwicklungen im Angestelltenbereich. Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (Manuskript) 1983.
- BAETHGE, M./OBERBECK, H.: Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung. Frankfurt/Main 1986.
- BUSSMANN, H./HEYMANN, H. W.: Computer und Allgemeinbildung, Occasional Paper 73 des Instituts für Didaktik der Mathematik, Bielefeld 1985. (Eine gekürzte Fassung erscheint in Heft 9/1986 von Westermanns Pädagogischen Beiträgen).
- EURICH, C.: Computerkinder. Wie die Computerwelt das Kindsein zerstört. Reinbek 1985.
- EURICH, C.: Thesen zu „Neue Medien und Alltagskultur. Anreicherung oder Zerstörung von Bildungsprozessen“, vorgelegt auf dem DGfE-Kongreß in Heidelberg 1986 im Symposium Nr. 7.
- FAULSTICH, P.: Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1981.
- KLEMM, K./ROLFF, H. G./TILLMANN, K. J.: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek 1985.
- KULTUSMINISTER NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Neue Informations- und Kommunikationstechnologien in der Schule (Rahmenkonzept). Düsseldorf/Köln 1985.
- KULTUSMINISTER RHEINLAND-PFALZ (Hrsg.): Handreichung Informationstechnische Grundbildung. Entwurf zur Erprobung im Schuljahr 1985/86. Mainz 1985.
- LINDNER, R./WOHAK, B./ZELTWANGER, H.: Planen, Entscheiden, Herrschen. Vom Rechner zur elektronischen Datenverarbeitung. Reinbek 1984.
- V. LÜCK, W.: Lehrerfortbildung als „Nadelöhr“ der Implementation einer informations- und kommunikationstechnologischen Grundbildung. Arbeitspapier, vorgelegt auf dem DGfE-Kongreß in Heidelberg 1986 im Symposium Nr. 7.
- MENZE, C.: Bildung. In: LENZEN, D./MOLLENHAUER, K.: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1). Stuttgart 1983, S. 350–356.
- OBERLIESEN, R.: Information, Daten und Signale. Geschichte technischer Informationsverarbeitung. Reinbek 1982.
- PESCHKE, R.: Die „informations- und kommunikationstechnische Grundbildung“ – eine neue Aufgabe für Gesellschaftslehre? Arbeitspapier, vorgelegt auf dem DGfE-Kongreß in Heidelberg 1986 im Symposium Nr. 7. (Erscheint in gekürzter Fassung in Heft 9/1986 von Westermanns Pädagogischen Beiträgen.)
- PFEIFFER, H./ROLFF, H. G.: Technologische Grundbildung – oder: Wie Schulen auf die „Informationsgesellschaft“ vorbereiten. In: ROLFF, H. G./KLEMM, K./TILLMANN, K. J. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 4, Weinheim 1986 (in Druck).

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann, Bornstr. 20, 2 Hamburg 13

Technologischer Wandel in der Arbeitswelt – Konsequenzen für das allgemeinbildende Schulsystem

Der Auseinandersetzung mit der Frage danach, wie die allgemeinbildenden Schulen auf technologische Entwicklungen reagieren könnten, will ich eine Erweiterung sowie eine Klärung voranstellen:

Wenn Pädagogen und Erziehungswissenschaftler gegenwärtig über Technologieentwicklung sprechen, so denken sie zumeist an „Neue Medien“: an Fernsehen, an Computer, an Informationsübertragungssysteme und vor allem an deren Verbindung, an die Vernetzung, also des Sichtbarmachens, des Verarbeitens und des Übertragens von Informationen. Sie beziehen sich dabei auf den Bereich technologischer Entwicklung, auf den Kinder und Jugendliche nahezu alltäglich stoßen und der ihr Heranwachsen unmittelbar und erkennbar beeinflusst. Dabei wird der andere Bereich, der lebensgeschichtlich für Heranwachsende eine nicht geringere Bedeutung hat, nämlich der der Entwicklung der Arbeitswelt, die von den gleichen Basistechnologien ausgeht, zumeist stiefmütterlich behandelt.

Die Behandlung dieses erweiterten Bereichs des technologischen Wandels, um den es im folgenden geht, erfordert eine zusätzliche begriffliche Klarstellung: Die Rede vom ‚technologischen Wandel in der Arbeitswelt‘ muß präzisiert werden, da sie eine Autonomie technischer Entwicklungen suggeriert. Tatsächlich werden in der Arbeitswelt in der Art, in der Produktions- und Verwaltungsverfahren organisiert werden, nur technologische Möglichkeiten genutzt. ‚Technologischer Wandel in der Arbeitswelt‘ ergibt sich als Folge von Entscheidungen über Technikeinsatz in der Produktion wie in der Verwaltung. Derartige Entscheidungen folgen aus Überlegungen der Ökonomie, der betrieblichen Kontrollsicherung, der Qualifikation der am Arbeitsleben Beteiligten und auch aus dem Verfügbarsein entsprechender Technologien. Allerdings erweitert die beschleunigte Entwicklung von Technologien auf der Grundlage z. B. der Mikroelektronik den „Zugriffshorizont technischer Systeme“ (KERN/SCHUMANN 1984, S. 16) derart, daß gegenwärtig der Faktor ‚Technologie‘ bei der öffentlichen Debatte über die Arbeitsorganisation in den Mittelpunkt gerückt ist. Wenn aber im folgenden über den ‚technologischen Wandel in der Arbeitswelt‘ gesprochen wird, so zielt dies auf die Art ab, in der menschliche Arbeit und prinzipiell verfügbare Technologien in der Arbeitsorganisation verknüpft werden. Die dort etablierte Art der Arbeitsteilung zwischen Menschen und Maschinen ist der eigentliche Bezugspunkt, wenn es um Konsequenzen für das Bildungswesen geht.

Mit der Wahl des Bezugspunktes ‚Arbeitsteilung‘ wird die Behandlung des Themas ‚Technologischer Wandel in der Arbeitswelt – Konsequenzen für das allgemeinbildende Schulsystem‘ in eine weit zurückreichende Tradition des Nachdenkens über den Zusammenhang von technologischen Entwicklungen und Bildungsprozessen gestellt. Dieser Tradition möchte ich zunächst nachspüren.

1. Arbeitswelt – Arbeitsteilung – Arbeitsorganisation

Durch die Geschichte des Nachdenkens über den Zusammenhang von Technologie und Bildung zieht sich die Grundthese von der Bildungsfeindlichkeit einer am Paradigma der Arbeitsteilung orientierten Industrieentwicklung. Gleich zu Beginn der industriellen Entwicklung der Neuzeit wird sie von ADAM SMITH, dem Klassiker der politischen Ökonomie, in seinem Werk „Der Reichtum der Nationen“ formuliert: „Je weiter die Teilung der Arbeit fortschreitet, um so mehr kommt es endlich dahin, daß die Beschäftigung des größten Teils derer, die von ihrer Arbeit leben, d.h. der Masse, auf einige wenige sehr einfache Verrichtungen, oft nur auf eine oder zwei beschränkt wird. Nun wird aber der Verstand der meisten Menschen allein durch ihre gewöhnlichen Beschäftigungen gebildet. Ein Mensch, der sein ganzes Leben damit hinbringt, ein paar einfache Operationen zu vollziehen... hat keine Gelegenheit, seinen Verstand zu üben oder seine Erfindungskraft anzustrengen... Die Verknöcherung seines Geistes macht ihn nicht nur unfähig, an einer vernünftigen Unterhaltung teilzunehmen... sondern läßt es auch in ihm zu keinem freien, edlen oder zarten Gefühl mehr kommen.“ (5. Buch, Kapitel 1, 3. Teil.)

Im Umgang mit diesem in immer neuen Variationen beschriebenen Zusammenhang zwischen der arbeitsteiligen Entwicklung in der Arbeitswelt einerseits und menschlicher Entwicklung andererseits lassen sich zwei Traditionslinien aufzeigen. Auf die eine hat THEODOR LITT aufmerksam gemacht, indem er darauf verweist, daß die Herausbildung des Bildungsideals der deutschen Klassik, zentriert um die Idee der Humanität, sich parallel zur Entstehung des Industrialismus sowie der sich nach dem Muster der Beschreibung von ADAM SMITH ausbreitenden Arbeitsteilung entwickelt hat. Er sieht in diesem Bildungsideal sowie im Begriff der Allgemeinbildung den Versuch, der „Verstümmelung der menschlichen Natur“ (1955, S. 35) durch die gesellschaftlich-wirtschaftliche Entwicklung um die Wende zum 19. Jahrhundert den Entwurf eines „zur Ganzheit entfalteten Menschen“ (1955, S. 35) entgegenzusetzen. Als Kronzeugen dieser Bemühungen um „Gegenwehr“ gegen gesellschaftlich-wirtschaftliche Entwicklungen und vor allem für das Zur-Kennntnis-Nehmen der sie begleitenden Zerteilungen benennt er HERDER, PESTALOZZI, HÖLDERLIN, GOETHE und nicht zuletzt SCHILLER, der in seinen „Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen“ geschrieben hat: „Auseinandergerissen wurden jetzt der Staat und die Kirche, die Gesetze und die Sitten; der Genuß wurde von der Arbeit, das Mittel vom Zweck, die Anstrengung von der Belohnung geschieden. Ewig nur an ein einzelnes kleines Bruchstück des Ganzen gefesselt, bildet sich der Mensch selbst nur als Bruchstück aus, ewig nur das eintönige Geräusch des Rades, das er umtreibt, im Ohre, entwickelt er nie die Harmonie seines Wesens...“ (SCHILLER 1966, S. 455). HUMBOLDTS Wort von der „höchsten und proportionierlichsten Bildung seiner (des Menschen, K. K.) Kräfte zu einem Ganzen“ (1964, I. S. 164) als Ziel menschlicher Entwicklung läse sich dann, folgt man LITT, als Gegenentwurf zu einer Welt, die sich nach dem von ADAM SMITH beschriebenen Muster zu entwickeln begonnen hat. Das diesem Entwurf Eigentümliche besteht nun darin, daß er Bildung nicht auf die Arbeitswelt bezieht, sondern die Abwendung von ihr geradezu zum Programm erhebt. In der Polemik gegen das in der Aufklärung wurzelnde Nützlichkeitsdenken, so in NIETHAMMERS Schrift „Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit“ (1808), wird diese Abwendung überscharf (vgl. dazu BLANKERTZ 1982). Neben diesem Grundmuster, das auf fortschreitende Arbeitsteilung in Bildungsprozessen mit einer bewußten Abwendung von der Arbeitswelt antwortet, findet sich, auch bereits im 19. Jahrhundert, eine ganz andere Denkrichtung, in der Bildung im Kern auf die Arbeitswelt und deren

Beherrschung gerichtet ist. 1872, das Kaiserreich war begründet, die Industrialisierung wuchs in neue Größenordnungen hinein und die Arbeiterklasse begann sich mit ihrer Bildung zu befassen, ging WILHELM LIEBKNECHT in seiner Rede zum Stiftungsfest des Dresdner Arbeiterbildungsvereins mit seinem Vortrag „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“ wiederum auf eben diesen Zusammenhang zwischen Arbeitsteilung und (Arbeiter-)Bildung ein: „Wohlan, wenn die Bildung das ist, was die edelsten und erleuchtetsten Männer darunter verstanden haben, wenn sie in der harmonischen Entwicklung aller Fähigkeiten besteht, so wirkt die Gesellschaft diesem Bildungsideal diametral entgegen. Sie bildet den Geist wie den Körper auf's Einseitigste aus, entfaltet untergeordnete Fähigkeiten in unnatürlicher Weise, erstickt oder verkrüppelt die wichtigsten Fähigkeiten. Dank der Arbeitsteilung und der Maschinenarbeit wird die Arbeit immer mehr entgeistet. Die Arbeitsteilung, zu deren Lob und Preis uns die Herren Volkswirtschaftler begeisterte Psalmen vorsingen (TAYLOR hatte noch nicht publiziert! – K. K.), schränkt den Kreis der körperlichen und geistigen Tätigkeit des Arbeiters dergestalt ein, daß bloß ein paar Sehnen und Muskeln beschäftigt werden und der Geist völlig brach liegt... In weit höherem Grade wird aber diese Einseitigkeit mit ihren nachteiligen Folgen durch die Großindustrie bedingt, welche die Arbeitsteilung auf die Spitze getrieben und die Beschäftigung so vereinfacht hat, daß sie auf wenige, stets monoton sich wiederholende Handgriffe und Bewegungen, ja oft nur eines einzigen Handgriffs, zurückgeführt ist“ (1872, S. 32). Während sich im Bildungsideal der deutschen Klassik Bildung gerade in Abkehr von der ähnlich erlebten Arbeitswelt vollziehen soll, sieht LIEBKNECHT und in seinem Gefolge ein Teil der Arbeiterkulturbewegung im Bezug von Bildung auf eben diese Arbeitswelt ihren entscheidenden Wesenszug. Für ihn ist der Erwerb von Wissen und Bildung eine Voraussetzung dafür, die Arbeitsbedingungen wie die Arbeitsverfahren so zu wandeln, daß sie der menschlichen Entwicklung nicht im Wege stehen. Für LIEBKNECHT ist Bildung nicht bloß Kompensation einer als menschenfeindlich erlebten Arbeitswelt, sondern Voraussetzung und Mittel zur Veränderung dieser Arbeitswelt.

So reizvoll es wäre: Ich möchte die Historie der Auseinandersetzung mit der technologischen Entwicklung und der in ihr eingeschlossenen Entwicklung der Arbeitsteilung aus der Sicht derer, die sich mit Bildung befassen, hier nicht weiter ausmalen. Hier ging es mir lediglich darum, darauf zu verweisen, daß von einem weithin identischen Ausgangspunkt, nämlich der Grundthese von der Bildungsfeindlichkeit einer am Paradigma der Arbeitsteilung orientierten Industrieentwicklung, historisch zwei unterschiedliche Konsequenzen abgeleitet sind: die der Kompensation sowie die der Veränderung der arbeitsteiligen Welt durch Bildung.

Vor dem Hintergrund dieser nur angedeuteten Historie möchte ich auf die gegenwärtige Debatte über den Zusammenhang zwischen Technologie und Bildung eingehen. Ich stelle dem eine Vermutung voran: So wie die Formulierung des Bildungsideals der deutschen Klassik im Zusammenhang zur beginnenden Industrialisierung mit ihrer Arbeitsteilung gesehen werden kann, so wie sich die Debatten um Bildung und Arbeiterkultur gegen Ende des 19. Jahrhunderts auf dem Hintergrund der großindustriellen Entwicklung und ihrer verschärften Arbeitsteilung verstehen lassen, so kann auch die Renaissance der Allgemeinbildungsdiskussion in den letzten Jahren als Entsprechung einer angesichts neuer Technologien neu herausziehenden Dimension von Arbeitsteilung gedeutet werden. Die neu entstehende Allgemeinbildungsdiskussion wäre dann mehr als ein Pendelausschlag nach einer Phase der Dominanz des Qualifikationsbegriffs (KADE: „Von der Bildung zur Qualifikation und zurück?“ – KADE 1983), sie wäre gleichsam die Entsprechung einer tiefer sitzenden Wahrnehmung einer bevorstehenden neuerlichen Entwicklung im Bereich der Arbeitsteilung, die seit einigen Jahren unter Arbeitssoziologen heftig diskutiert wird. Dieser Diskussion sowie ihrem Ertrag für Überlegungen im Bildungssystem will ich mich nun zuwenden.

2. Der Ertrag der arbeitssoziologischen Debatte um das „Ende der Arbeitsteilung“

Spätestens seit 1984 ist die Arbeitssoziologie – soweit sie sich mit dem Komplex Arbeitsorganisation befaßt – dominiert und fasziniert von den Thesen des alteingesessenen Forschergepans KERN und SCHUMANN: In ihrer großen follow-up-Untersuchung haben sie einen Paradigmenwechsel der Arbeitspolitik, den Einzug neuer Produktionskonzepte in die Kernsektoren der Industrie, kurz das ‚Ende der Arbeitsteilung‘ (wenn auch mit Fragezeichen) verkündet. Etwa gleichzeitig mit ihnen haben andere Forschergruppen gleichgerichtete Forschungsergebnisse vorgelegt: für den Verwaltungsbereich (BAETHGE/OBERBECK 1986) oder auch bezogen auf internationale Entwicklungen (SORGE u. a. 1982). Die zentrale These dieser Untersuchungen zum Ende der Arbeitsteilung lautet: Die fortschreitende Arbeitsteilung, die zunehmende Zerlegung menschlicher Arbeit und deren Ersetzen durch Maschinen ist nicht länger das Entwicklungsgesetz moderner Produktions- und Verwaltungsprozesse. Die Umkehr auf diesem Wege und die Rückkehr eines mehr ganzheitlichen Aufgabenschnitts an zahlreichen Arbeitsplätzen bestimmt die zukünftige Entwicklung. Die Faszination, die davon so erkennbar ausgeht, erklärt sich z.T. auch aus der Perspektive, die sie erschließen: „Neue Produktionskonzepte als Aktivkapital emanzipatorischer Gesellschaftspolitik könnten nach Auffassung der Autoren ein Stück Weiterführung unserer industriekapitalistischen Gesellschaft in die ‚richtige Richtung‘ leisten.“ – So resümieren BRACZYK und SCHMIDT, übrigens nicht ohne ironische Distanz: „Mit ihrer Botschaft suchen KERN und SCHUMANN diese industrielle Reformpartei zu stärken: Laßt euch sagen, neue Produktionskonzepte haben eine Chance. Denn siehe, die neuen Fertigungstechnologien sind danach. Draußen vom Felde kommen wir her. Wer mit unseren Augen hinschaut, kann sie bereits erkennen. Handelt danach und mehret sie, die neuen Produktionskonzepte“ (S.7f. und S.20).

Die skeptische Beurteilung der These vom Paradigmenwechsel in der Arbeitspolitik wächst – nach einem anfänglichen Verblüffungseffekt. GEBBERT (1984) und VOLPERT (1984) sehen ihn nicht, allenfalls erkennen sie ein großes Atemholen auf dem Weg zu einem neuen Taylorismus. A. GORZ hat schon 1983 ruppig formuliert: „Von der Automatisierung zu verlangen, daß sie den Facharbeiterprofessionalismus wiederherstellt, den der Fordismus beseitigt hat, ist gefährlicher Unsinn“ (1983, S.77). Einen technologisch induzierten ‚Selbstläufer‘ hin zu mehr ganzheitlichen Tätigkeiten in Produktion und Verwaltung – dies ist ja die Botschaft zumindest der popularisierten KERN-SCHUMANN-Thesen – sehen die Kritiker gerade auch aus dem Lager der Industriesoziologie ganz und gar nicht.

Für den – freilich auch faszinierten – Beobachter dieser Debatte einer benachbarten Disziplin entsteht dabei die Frage: Wird – wenn sich der Pulverdampf des wissenschaftlichen Streits erst einmal verzogen hat – nichts bleiben als eine Episode in der Geschichte dieser Disziplin? Oder direkter: Gibt es – jetzt schon? – einen Ertrag für die, die sich mit der Schulentwicklung befassen? Bei aller gebotenen Vorsicht: Ein Schlüsselwort aus den Analysen der möglichen Entwicklung der Arbeitsorganisation ist haften geblieben, unabhängig von den Positionen im industriesoziologischen Streit, das Schlüsselwort von der *Gestaltbarkeit*, mit dem auf die Möglichkeit des Steuerns technologischer Entwicklungen durch arbeitende Menschen verwiesen wird. Dieses Schlüsselwort verweist auf einen Ertrag der arbeitssoziologischen Auseinandersetzungen um das „Ende der Arbeitsteilung“: Für die Entwicklung des Bildungssystems liegt dieser Ertrag darin, daß nachhaltig in Erinnerung gerufen wurde, daß die Art der Arbeitsteilung nicht technisch determiniert ist, sondern daß konkrete Ausprägungen der Arbeitsorganisation immer eine Folge komplizierter Entscheidungsprozesse sind – übrigens

von Entscheidungen, darauf haben besonders SORGE u.a. hingewiesen, die auch davon mitbestimmt werden, was Menschen gelernt haben. Damit läßt sich – gleichsam als Zwischenbilanz der arbeitssoziologischen Debatte – festhalten: Zwar gibt es (noch) keinen Paradigmenwechsel der Arbeitspolitik, doch bestehen Gestaltungsspielräume in der Arbeitsorganisation, die so genutzt werden könnten, daß sich Arbeitsteilung auch zurückdrängen ließe.

3. Vermehrung von Gestaltungskompetenzen als Lernziel

Diese Gestaltungsannahme wähle ich zum Bezugspunkt, wenn ich Konsequenzen, die das allgemeinbildende Schulwesen aus dem technologischen Wandel in der Arbeitswelt ziehen kann, zu beschreiben versuche. Ich frage also danach, was das allgemeinbildende Schulsystem leisten kann, um den einzelnen kompetent zu machen, an der Gestaltung der Arbeitsorganisation mitzuwirken (vgl. zu den folgenden Abschnitten KLEMM/ROLFF/TILLMANN 1985).

Einen ersten Beitrag dazu liefert die Schule, indem sie die Fähigkeit vermittelt, mit naturwissenschaftlichen Erkenntnissen und ihrer Umsetzung in Technologien umzugehen. Dies bedeutet konkret: Das Konzept des Sachunterrichts in der Grundschule (HANSEL 1980) darf nicht zur Heimatkunde alten Stils zurückgestuft werden, sondern es muß, allerdings unter Aufnahme der Kritik an der vereinseitigten Wissenschaftsorientierung, fortentwickelt werden. In den weiterführenden Schulen bedeutet dies, daß die Fächer, die für die „moderne Arbeitswelt“ konstitutiv sind, also die Natur- und Sozialwissenschaften, präsent sind – und zwar für alle Schüler, wenn sie alle Subjekte der Gestaltung sein sollen. Eine Reinstallation der Trennung von volkstümlicher und wissenschaftsorientierter Bildung verbietet sich von daher.

Bei der Herausbildung der Fähigkeit zum kompetenten Umgang mit Technologien darf die Schule aber nicht stehenbleiben. Gestaltungskompetenz setzt darüber hinaus die Fähigkeit voraus, Technologien nicht nur zu bedienen, sondern auch zu verstehen und zu durchschauen, erfordert also erkenntniskritische Fähigkeiten. Erkenntniskritik soll durchschaubar machen, nach welchen methodischen Kriterien Wissen gewonnen wurde und welche Erkenntnisgrenzen diesem Wissen innewohnen. Die dabei zu gewinnende intellektuelle Distanz ist gerade gegenüber den Kommunikations- und Informationswissenschaften und ihren sich ausbreitenden Anwendungsbereichen in neu entwickelten Technologien gefordert: Je komplexer und undurchdringlicher diese Technologien werden, um so mehr muß sich die Aufklärung durch Wissenschaft auf die Wissenschaft selber richten. Der mögliche Mißbrauch von Wissenschaft wird – bei aller Kritik an Fehlentwicklungen der Wissenschaftsorientierung – damit ein vordringliches Argument für deren Repräsentanz im Schulunterricht.

Einen dritten Beitrag schließlich kann die Schule zur Gewinnung von Gestaltungsfähigkeit leisten, indem sie den Willen und die Kompetenz zur Gestaltung von Technologien herausbilden hilft. Die Einsicht darin, daß ein mehr ganzheitlicher Aufgabenzuschnitt in Industrie und Verwaltung kein gesellschaftlicher „Selbstläufer“ ist, sondern im Zweifel auch erstritten werden muß, erfordert die Bildung von Menschen, die diesen Anspruch an ihre Arbeit vortragen und durchsetzen können. Dies begründet eine gesellschaftskritische Bildung aller Heranwachsenden in Fächern wie Politik, Polytechnik, Arbeitslehre, Sozialwissenschaft, Geschichte – oder besser noch in entsprechenden Unterrichtsprojekten.

Folgt man diesen Argumenten, so müßten die hier knapp skizzierten naturwissenschaftlich-technischen, erkenntniskritischen und gesellschaftswissenschaftlichen Elemente Bestandteil

der Bildung in allen allgemeinbildenden Schulen sein. In einem daran orientierten Konzept mit dem *Lernziel „Gestaltungsfähigkeit“* wäre die Arbeitswelt nicht wegen ihres imaginären Bildungswertes für den einzelnen Bestandteil des Lehrplans, sondern weil die schulische Beschäftigung mit ihr eine notwendige, aber bei weitem nicht hinreichende Voraussetzung dafür ist, was gelegentlich etwas pathetisch die „soziale Beherrschung des technologischen Wandels“ genannt wird. Wohlgemerkt: Es geht hier nicht um die Adelung von Gegenstandsbereichen durch Erhebung in den Rang von Bildungsgütern im klassischen Sinne – oder, wie es LITT plastisch mit Blick auf KERSCHENSTEINER formuliert hat: Es geht nicht um einen neuen bildungspolitischen „Pairsschub“ (1955, S. 66).

Die Ausrichtung des Verhältnisses zwischen Technologie und Bildung auf die Perspektive der Gestaltungskompetenz findet eine Stütze in der Bedeutung, die Arbeit und Bildung im Lebenskonzept von Jugendlichen haben. BAETHGE u. a. stellen in ihrer Studie „Arbeit und Gewerkschaften – Perspektiven von Jugendlichen“ (1985) – belegt mit eigenem empirischem Material – die These auf, daß zum einen Arbeit und Beruf ein hohes, für die Hälfte der Jugendlichen sogar ein zentrales Gewicht bezüglich ihres Anspruchs auf ein selbstgestaltetes Leben haben, und daß des weiteren in den arbeitszentrierten Lebenskonzepten nicht beruflicher Aufstieg, sondern eine inhaltlich befriedigende Tätigkeit im Vordergrund ihrer Ansprüche an Arbeit stehen. Zum gleichen Ergebnis kommen G. KÜHNLEIN/A. PAUL-KOHLHOFF (1985) und K. A. ALLERBECK/W. J. HOAG. G. NUNNER-WINKLER faßt diese und eigene Untersuchungen zusammen: „Diese Ergebnisse zeigen zum einen, daß die Jugendlichen dem Beruf eine überragend hohe Bedeutung für ihre Lebensführung beimessen; zum anderen, daß die niedrige Einschätzung von Ansehen und Aufstieg keineswegs als Indiz für Proletarisierung und Instrumentalisierung gelesen werden kann. Vielmehr handelt es sich hierbei um eine Distanzierung von eher konventionell-außengeleiteten Orientierungen als Folge gestiegener Ansprüche an intrinsische Qualitäten der Berufsarbeit, insbesondere dem Anspruch, in der Arbeit Erfüllung und Befriedigung zu finden“ (1985, S. 101).

Diese Ansprüche, die sich im Kern gegen eine am Paradigma der Arbeitsteilung orientierte Arbeitsorganisation richten, stellen gleichsam die subjektive Stütze für eine Allgemeinbildungskonzeption dar, die Gestaltungskompetenz und Verminderung von Arbeitsteilung im Arbeitsleben zum Orientierungspunkt wählt. Eine Schule, die angesichts denkbarer Technologieentwicklung auf diesen Bezugspunkt verzichten würde, ließe Schulbildung zum Anhängsel eines vorgegebenen und fremdbestimmten technologischen Wandels werden, so wie dies etwa K. HAEFNER vorschlägt, wenn er zu geteilter Bildung in einer arbeitsteiligen Gesellschaft rät (1982). Diese Schule würde zugleich die doppelte „Verfallsgeschichte“ (MENZE 1983, KLAFFKI 1985) des Bildungsbegriffs fortschreiben. Bildung würde zum einen wiederum und weiterhin für Selektionsprozesse instrumentalisiert, und Bildung würde zum anderen weiter wie in der Auslegung und Ausbreitung des klassischen Bildungsideals im Verlauf des 19. und 20. Jahrhunderts in selbst gewählter Isolation und Distanz gegenüber dem Arbeitsleben, seinem technologischen Wandel und dem Fortschreiten der Arbeitsteilung verharren. Dann wäre die gegenwärtige Allgemeinbildungsrenaissance objektiv nichts weiter als der Versuch, im Bildungswesen eine entlastende Spielwiese zu schaffen, während der gesellschaftliche Prozeß der Ausgrenzung fortschreitet.

Literatur

- ALLERBECK, K. R./HOAG, W. J.: Jugend ohne Zukunft? München/Zürich 1985.
- BAETHGE, M./OBERBECK, H.: Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung. Frankfurt/M. 1986.
- DERS. u. a.: Arbeit und Gewerkschaften – Perspektiven von Jugendlichen (Rohbericht). Göttingen 1985.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Wetzlar 1982.
- BRACZYK, H.-J./SCHMIDT, G.: „Die Hauptsache kommt erst“ – Ein Diskussionsbeitrag zur jüngsten Untersuchung von HORST KERN und MICHAEL SCHUMANN, unveröff. Ms. Bielefeld 1985.
- GEBBERT, V.: Rationalisierung und Flexibilisierung durch Arbeitsstrukturierung. Diss. Dortmund 1984.
- GORZ, A.: Wege ins Paradies, Berlin 1983.
- HAEFNER, K.: Die neue Bildungskrise. Basel 1982.
- HANSEL, D.: Didaktik des Sachunterrichts. Frankfurt 1980.
- KADE, J.: Bildung oder Qualifikation. In: Z.f.Päd. 1983/6 S. 859ff.
- KERN, H./SCHUMANN, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? München 1984.
- KLAFKI, W.: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: DERS.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1985.
- KLEMM, K./ROLFF, H.-G./TILLMANN, K.-J.: Bildung für das Jahr 2000 – Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek 1985.
- KÜHNLEIN, G./PAUL-KOHLHOFF, A.: Veränderungen in der Einstellung von Jugendlichen zu Ausbildung und Beruf. In: FRICKE, W. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch Arbeit und Technik in Nordrhein-Westfalen. Bonn 1985.
- LIEBKNECHT, W.: Wissen ist Macht – Macht ist Wissen. Leipzig 1873.
- LITT, TH.: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bonn 1955.
- MENZE, Chr.: Bildung. In: LENZEN, D./MOLLENHAUER, K. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1. Stuttgart 1983.
- MINSEN, H.: Rationalisierung und Ungleichheit. In: FRANZ, H. W. u. a. (Hrsg.): Neue alte Ungleichheiten. Opladen 1986.
- NUNNER-WINKLER, G.: Adoleszenzkriseverlauf und Wertorientierungen. In: BAACKE, D./HEITMEYER, W. (Hrsg.): Neue Widersprüche. Weinheim/München 1985, S. 86 ff.
- SCHILLER, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: Werke in drei Bänden. München 1966, II, S. 445ff.
- SORGE, A. u. a.: Mikroelektronik und Arbeit in der Industrie. München 1982.
- VOLPERT, W.: Das Ende der Kopfarbeit oder: Daniel Düsentrrieb enteignet sich selbst. In: psychologie heute, 10/1984, S. 28ff.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Klaus Klemm, Katharinenstr. 6, 4300 Essen 1

Faszination und Skepsis gegenüber Bildschirmmedien

Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Hauptschülern und Gymnasiasten

1. Bildschirmmedien und Sozialisation

Fernsehen, Videogeräte und -spiele, Mikrocomputer, Bildschirmtext und Geldautomaten zeigen eine auf den ersten Blick sichtbare Gemeinsamkeit: Die elektronisch übertragenen Signale erscheinen auf einem Bildschirm. Der Bildschirm steht im Zentrum der Aufmerksamkeit des Benutzers oder Konsumenten, akustische Signale haben eine begleitende und unterstützende Funktion. Immer mehr Menschen verbringen immer mehr Zeit damit, Bildschirme zu betrachten und Informationen von ihnen abzulesen. Für Kinder und Jugendliche, die heute heranwachsen, ist es eine Selbstverständlichkeit, daß sie einen großen Teil ihres Wissens über die Welt gewinnen, indem sie ihre Aufmerksamkeit dem Bildschirm zuwenden. Sie tun dies in erster Linie, weil es ihnen Vergnügen macht und die Zeit vertreibt, oft aber auch, weil dies der nächstliegende Weg ist, sich zu beschäftigen oder etwas Bestimmtes zu bewirken. Der Bildschirm ist vielleicht der sinnfällige Ausdruck einer Konvergenz neuer Informations- und Kommunikationstechnologien (EURICH 1985), die ihr volles Potential erst im Zusammenwirken miteinander entfalten.

Wie Bildschirmmedien die kognitive und emotionale Entwicklung von Kindern und Heranwachsenden beeinflussen, ist noch ziemlich unklar. Fest steht immerhin, daß ein beträchtlicher Teil der jungen Menschen viele Stunden in der Woche mit Bildschirmmedien umgeht, und es wäre eine große Überraschung, wenn wir eines Tages feststellen würden, daß ihre Persönlichkeit, ihr Denken und Fühlen und ihre Sicht der Wirklichkeit von dem unbeeinflußt geblieben wären, was sie jahrelang getan haben. Amerikanische Untersuchungen zeigen schon jetzt, daß heranwachsende Vielseher ein verzerrtes Bild der gesellschaftlichen Wirklichkeit entwickeln. Jugendliche und Kinder, die mehr als drei Stunden pro Tag vor dem Fernseher verbringen, tendieren dazu, sich die Welt als einen Ort vorzustellen, wo es von Gewalt nur so wimmelt und keiner dem anderen trauen kann; und vor allem Kinder sind nicht in der Lage, zwischen Realität und Fiktion der Fernsehbeiträge zu unterscheiden (vgl. NATIONAL INSTITUTE OF MENTAL HEALTH 1982, S. 7). Man braucht kein Kulturpessimist zu sein, um aus den empirischen Daten, über die im folgenden berichtet wird, die Schlußfolgerung zu ziehen, daß Bildschirmmedien eine ernstzunehmende Herausforderung für Kultur, Erziehung und Bildung darstellen.

2. Zur Methode

Die Ergebnisse, über die wir hier berichten, sind durch eine schriftliche Befragung von N = 1059 Schülern der achten Klassen an Hauptschulen und Gymnasien in Dortmund gewonnen worden. Die Befragung wird zweimal wiederholt werden, weil wir die Auswirkungen einer Programmausweitung durch Kabelfernsehen untersuchen wollen.

Alle Angaben über den Besitz und die Nutzung von Geräten basieren auf Selbsteinschätzung der Befragten. Der Fragebogen ist vollständig abgedruckt in BAUER/HÜNERT/ZIMMERMANN 1985, S. 96–109. Gegen die von uns gewählte Methode der Selbsteinschätzung anstelle von Fremdbeobachtungen oder elektronischen Aufzeichnungen sprechen vor allem zwei Argumente, mit denen wir uns auseinandersetzen müssen. Erstens wird ins Feld geführt, Präzision und Exaktheit solcher Aussagen über das eigene Verhalten von Jugendlichen seien gering im Vergleich zu „Messungen“, die von Beobachtern oder Geräten vorgenommen werden. Zweitens wird behauptet, die Antworten der Jugendlichen seien in bestimmter Richtung verzerrt. Viele Jugendliche gäben Antworten, die sie für erwünscht halten oder die dazu geeignet sind, das eigene Sozialprestige zu stützen.

Das erste Argument braucht uns nicht lange zu beschäftigen. Wir finden uns damit ab, daß unsere Aussagen über Fernsehnutzungszeiten nur Intervallschätzungen darstellen. Sekunden, Minuten, selbst Viertelstunden sind für unseren Untersuchungszweck von geringer Bedeutung. Wir begnügen uns mit der Exaktheit, die beispielsweise in der folgenden Aussage enthalten ist: Jugendliche im Alter von 14 Jahren verbringen durchschnittlich etwa zwei bis vier Stunden täglich vor dem Bildschirm. Das zweite Argument ist grundsätzlicher. Geben die Jugendlichen oft nur vor, einen Videorecorder oder einen Heimcomputer zu besitzen, während sie in Wirklichkeit gar kein solches Gerät haben? Sind die Angaben über die täglichen Sehdauern systematisch untertrieben oder übertrieben? Neigen bestimmte Gruppen von Schülern dazu, verzerrte Aussagen zu machen?

Hier geht es um die Validität der Untersuchung. Zwei Möglichkeiten der Validitätsprüfung bieten sich an: Der Vergleich unserer Ergebnisse mit denen anderer Untersuchungen, und – etwas komplizierter – die Überprüfung der Konstruktvalidität unserer Ergebnisse. Konstruktvalidität bedeutet hier: Wenn die Daten tatsächlich valide sind, dann müssen sich auch bestimmte zunächst hypothetische Zusammenhänge nachweisen lassen.

Ein Beispiel hierfür:

Wenn die Variablen „Tägliche Sehdauer vor dem Bildschirm des Fernsehgerätes“ und „Besitz eines Videogerätes“ beide valide gemessen wurden, dann ist zu erwarten, daß ein statistischer Zusammenhang zwischen den beiden Variablen besteht. Die entsprechende Hypothese lautet: Videobesitzer sitzen täglich länger vor dem Bildschirm als Jugendliche, die kein Videogerät zur Verfügung haben.

Ein anderes Beispiel:

Jugendliche, die einen eigenen Fernseher besitzen, sehen mehr fern als die Jugendlichen, die über kein eigenes Gerät verfügen. Auch diese Hypothese würde sich nicht bestätigen lassen, wenn eine der beiden Variablen nicht gültig wäre.

Wir haben die genannten und eine Reihe weiterer Hypothesen geprüft und gefunden, daß die angenommenen Zusammenhänge tatsächlich bestehen.

Beispiele:

Die tägliche Sehdauer vor dem Fernsehgerät liegt für Jugendliche, die kein Videogerät besitzen, bei gut drei Stunden. Jugendliche mit Videogerät geben über fünf Stunden Sehdauer an. Jugendliche ohne eigenen Fernseher sehen weniger als drei Stunden täglich fern, Jugendliche mit eigenem Fernseher kommen auf etwa vier Stunden. Zur weiteren Absicherung können wir unsere Ergebnisse mit denen anderer Untersuchungen vergleichen. Hier ergeben sich allerdings bei der Sehdauer gegenüber Befunden aus der Fernsehnutzungsfor-

WIEDEMANN (1985) eine Beteiligungsquote von 71 % und eine Sehdauer von 135 Minuten pro Tag. BONFADELLI u. a. (1986) berichten für 12- bis 15jährige einen Wert von 118 Minuten und eine Reichweite von 81 % (S. 139–143). Werden nur diejenigen Jugendlichen betrachtet, die überhaupt Fernsehen nutzen, steigt die Nutzungszeit auf zweieinhalb Stunden an. In unserer Stichprobe gaben 78 % der Jugendlichen zwischen 13 und 16 Jahren an, täglich fernzusehen. Die durchschnittliche Sehdauer liegt bei drei bis vier Stunden täglich.

Dieser Wert liegt immer noch deutlich über den berichteten Werten aus der Zuschauerforschung, was regional spezifische Gründe haben könnte.

3. Wie nutzen und beurteilen Jugendliche elektronische Medien?

Das Fernsehgerät ist zweifellos das am weitesten verbreitete Bildschirmmedium. 99 % der von uns befragten Jugendlichen gaben an, daß in ihrem Haushalt ein Fernseher steht. Fast zwei Drittel der Befragten besitzen sogar ein eigenes Gerät.

Videorecorder sind noch nicht so häufig anzutreffen, doch sind unsere Befragungsergebnisse hierzu schon mitteilenswert. Immerhin gaben 39 % der Jugendlichen an, daß ein Videogerät im Haushalt der Familie vorhanden ist.

Der Gerätebesitz variiert deutlich in Abhängigkeit von der besuchten Schulform, vom schulischen Leistungsstatus und von der sozialen Herkunft der Jugendlichen. Jeder zweite Hauptschüler hat ein Videogerät zu Hause gegenüber 29 % der Gymnasiasten; fast drei Viertel der Hauptschüler haben ein eigenes Fernsehgerät gegenüber nur 54 % der Gymnasiasten. Arbeiterkinder haben häufiger ein eigenes Fernsehgerät als Kinder von leitenden Angestellten, Beamten und Selbständigen. Auch die Bildung der Eltern ist wichtig. 72 % der Kinder von Vätern mit Volksschulbildung haben einen eigenen Fernseher gegenüber nur 36 % der Kinder von Vätern mit Hochschulbildung. Leistungsschwache Gymnasiasten haben etwa doppelt so häufig ein eigenes Fernsehgerät wie leistungsstarke Schüler. Analoge Zusammenhänge ergeben sich beim Besitz des Videogerätes. Videogeräte sind häufiger vorhanden, wenn der Vater Arbeiter ist und einen Volksschulabschluß hat und wenn der Jugendliche die Hauptschule besucht oder zu den leistungsschwachen Gymnasiasten zählt.

Hiermit finden wir erste empirische Anhaltspunkte dafür, daß die Verbreitung von Fernsehen und Video in einem engen Zusammenhang mit der sozialen und kulturellen Situation der Jugendlichen steht. Je mehr Merkmale für Bildung im Sinne der „legitimen Kultur“ (BOURDIEU 1982) sich häufen, desto seltener sind die beiden Bildschirmmedien anzutreffen. Dabei verstehen wir hier in Abweichung von BOURDIEU unter „legitimer Kultur“ die Wertmaßstäbe, die auch der Bewertung schulischen Erfolgs zugrundeliegen. Diese Maßstäbe sind zum Teil verdeckt und unbestimmt.

Keine Unterschiede bezüglich der sozialen Herkunft haben wir beim Besitz von Computern festgestellt. Fast in jeder fünften Familie ist ein Computer vorhanden, und etwa jeder siebte Jugendliche besitzt solch ein Gerät gar selbst. Dabei hat auch die Ausbildung des Vaters keinerlei Bedeutung.

Untersuchen wir weiter die Zusammenhänge mit dem schulischen Leistungsstatus der Schüler, so fällt auf, daß leistungsstarke Schüler seltener einen Computer besitzen oder benutzen als die leistungsschwachen. Beispielsweise arbeiten 24 % der leistungsstarken gegenüber 42 % der leistungsschwachen der von uns befragten Gymnasiasten an einem

Computer, sei es der eigene oder der von Freunden und Bekannten (vgl. BAUER/HÜNERT/ZIMMERMANN 1985, S. 44).

Keine statistischen Zusammenhänge mit der sozialen Herkunft, mit der Bildung des Vaters und mit dem schulischen Leistungsstatus sind bezüglich der wöchentlichen Nutzungszeit festzustellen. Die Zeiten, die Jugendliche vor dem Computer verbringen, folgen hierbei keiner Normalverteilung, sondern einer U-Verteilung. Da gibt es einmal Intensivnutzer mit Spitzenwerten von mehr als 7 Stunden pro Woche und auf der anderen Seite kurze Nutzungszeiten bis zu einer Stunde in der Woche. Nur wenige Jugendliche weisen mittlere Nutzungszeiten von 2–5 Stunden pro Woche auf.

Die auffällige Nutzergruppe, nämlich die Jugendlichen, die mit ihren Angaben in die Spitzengruppe gelangen, ist jedoch sehr klein. Auf alle Jugendlichen zwischen 13 und 16 Jahren bezogen, dürfte es sich etwa um 5 % handeln. Es handelt sich hier fast ausschließlich um Jungen. In Zahlen verdeutlicht: Spitzenwerte in der Computernutzung von 7 Stunden und mehr pro Woche treten bei den Mädchen überhaupt nicht auf, bei den Jungen sind es immerhin 11 %. Im Gegensatz zur Computernutzung kann beim Zeitaufwand für Fernsehen und Video vermutet werden, daß eher ein Zusammenhang mit sozialen und kulturellen Bedingungen bestehen wird.

Wir haben die Sehdauerdaten varianzanalytisch ausgewertet und mit Hilfe der multiplen Klassifikationsanalyse untersucht, welche Merkmalskombinationen mit einer deutlichen Erhöhung bzw. Verminderung der täglichen Sehdauer verbunden sind.

In einer vierfaktoriellen Varianzanalyse berücksichtigen wir die Schulformzugehörigkeit des Jugendlichen als Indikator für seine schulische Bildung und drei Variablen, die etwas über den sozialen und kulturellen Hinergrund des Elternhauses aussagen, nämlich: Schulbildung und berufliche Stellung des Vaters sowie Schulbildung der Mutter.

Die multiple Klassifikationsanalyse zeigt, daß Bildungsaufsteiger etwa so viel fernsehen wie Jugendliche vergleichbarer Bildung aus Elternhäusern mit viel schulischem Bildungskapital. Dieses Ergebnis spricht dafür, daß sich Jugendliche aus bildungsfernen Schichten an ihre soziale Zielgruppe anpassen und von der sozialen Herkunftsgruppe entfernen, wenn sie einen relativ hohen Bildungsstatus erreichen. Die Unterschiede zwischen den Gruppen von Jugendlichen sind zum Teil ganz erheblich. Dies wird deutlicher, wenn wir einige Merkmalskombinationen vergleichend einander gegenüberstellen. Leider sind in unserer kleinen Stichprobe von etwa tausend Schülern nicht alle Merkmalskombinationen tatsächlich „besetzt“. Immerhin lassen sich einige Typen ausmachen.

Zu den Vielsehern gehört folgende Gruppe: Vater und Mutter haben die Volksschule besucht, das Kind besucht die Hauptschule ($N = 80$): 4,6 Studen Sehdauer.

„Wenigseher“ sind die beiden folgenden Gruppen: Vater und Mutter haben die Hochschulreife, das Kind besucht das Gymnasium ($N = 31$): 2,2 Studen Sehdauer; Vater hat die Hochschulreife, das Kind besucht das Gymnasium und gehört zur Gruppe mit dem höchsten Leistungsstatus ($N = 35$): 1,8 Studen Sehdauer.

Der Leistungsstatus wurde auch ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal, als wir die Meinung der Jugendlichen zu einer möglichen zukünftigen „Medienschule“ erfragten.

Bivariate Analysen zeigen zunächst, daß Mädchen der „Medienschule“ sehr viel reservierter gegenüberstehen als Jungen und Gymnasiasten sie eher ablehnen als Hauptschüler. Eine

vierfaktorielle Varianzanalyse, die wir getrennt für Hauptschüler und Gymnasiasten durchführten, zeigt weiter, daß von den Faktoren Leistungsstatus, berufliche Stellung des Vaters, Schulausbildung des Vaters und Schulausbildung der Mutter nur einer einen signifikanten Einfluß hat: der schulische Leistungsstatus. Leistungsstarke Schüler bewerten die Medienschule deutlich negativer als leistungsschwache Schüler ($\beta = .20$).

Es zeigte sich jedoch auch, daß von der „Medienschule“ die Schüler insgesamt nicht sehr begeistert sind. Am stärksten ist der Widerstand gegen elektronische Lehr-Lern-Technologie gerade bei den leistungsstarken Gymnasiasten. Mädchen reagieren hier eher mit Ablehnung als Jungen. Geht es jedoch um den Einsatz spezieller Geräte wie vor allem den Computer, ist die Akzeptanz allgemein hoch. Besonders interessiert sind die Gymnasiasten. Mehr Fernsehern im Unterricht wünschen sich vor allem die Hauptschüler.

An anderer Stelle haben wir ein solches spezielles Gerät, nämlich den Computer, noch einmal herausgegriffen und nach den Hoffnungen und Befürchtungen gefragt, die Jugendliche mit Computern verbinden. Wir haben durchgängig festgestellt, daß es mehrheitlich Jungen sind, die Positives mit der Computertechnologie verbinden. Sie erhoffen sich Lernerleichterungen und denken, daß durch Computer der Unterricht interessanter wird. Diese Jungen, immerhin mehr als die Hälfte der Befragten, sind auch der Meinung, daß Computer die Freizeit bereichern werden.

Die Mädchen stimmen hier weitaus seltener zu, und wenn die möglichen Auswirkungen auf die zwischenmenschlichen Beziehungen angesprochen werden, äußern sie auffallend häufig die Befürchtung, daß diese Beziehungen verkümmern könnten und daß die persönliche Freiheit abnehmen werde.

Einig sind sich die Jungen und Mädchen allerdings in ihrer Einschätzung der Auswirkungen der Computertechnologie auf den Arbeitsmarkt: Jeweils mehr als drei Viertel der Befragten befürchten, daß die Arbeitslosigkeit zunehmen wird.

Aber nicht nur das Geschlecht ist ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal beim Urteil über Computer, sondern wir haben festgestellt, daß auch die schon erwähnte Schulleistung eine Rolle spielt. Positives, d.h. eine Erleichterung des Lernens oder einen interessanten Unterricht, erwarten vom Computer eher leistungsschwache Schüler. Dagegen befürchten die leistungsstarken Schüler häufiger, daß sich Computer negativ auf die zwischenmenschlichen Beziehungen auswirken.

Gymnasiasten mit hohem Leistungsstatus begegnen der Computertechnik verhaltener und distanzierter. Es ist möglich, daß sie einen Statusverlust befürchten, wenn sie als traditionell Gebildete nun auf einem neuen Gebiet konkurrieren müssen. Im „Computerzeitalter“ dürften auf diesem technologischen Gebiet die Startchancen weniger ungleich verteilt sein als auf dem Gebiet der traditionellen Schriftkultur. Deshalb vermuten wir, daß kulturell benachteiligte Jugendliche sich eher für eine Ausweitung und Aufwertung des Unterrichts nicht nur mit Computern, sondern mit Bildschirmmedien überhaupt aussprechen.

4. Bedeutung der Ergebnisse für die pädagogische Praxis

Unsere Untersuchung zeigt, daß sich zwei Gruppen von Jugendlichen im Hinblick auf ihr Mediennutzungsverhalten voneinander abgrenzen lassen: Die eine Gruppe geht mit Bildschirmmedien zurückhaltend um und erwartet auch von Angebotsausweitungen nichts

Positives. Sie ist sozusagen medienresistent. Die andere Gruppe verbringt mehrere Stunden am Tag vor Bildschirmen aller Art und wünscht sich eine Zunahme von entsprechenden Programm- und Geräteangeboten. Auch andere Untersuchungsergebnisse sprechen dafür, daß diejenigen, die schon in starkem Maße Bildschirmmedien nutzen, am ehesten bereit sind, Nutzungsdauer und Intensität noch zu verstärken, wenn etwas Neues auf den Markt kommt. Jugendliche in Vielseherhaushalten werden noch mehr fernsehen, wenn Kabel- oder Satellitenfernsehen mehr Programme anbieten. Jugendliche, die wenig fernsehen, werden sich auch durch ein Dutzend zusätzlicher Programme kaum verlocken lassen, ihre Freizeit vor dem Fernseher zu verbringen. Diese Gruppe unterscheidet sich nicht nur durch ihre Bildung, sondern auch durch ihre Wertorientierung von den Vielsehern. Das Mediennutzungsverhalten hängt offenbar mit zentralen Einstellungen und Lebenszielen zusammen. Wenigseher legen z. B. besonderen Wert auf Selbstverwirklichung, Ausdruck von Gefühlen und berufliche Erfüllung (BONFADELLI u. a. 1986, S. 127).

Analoge Zusammenhänge gelten für den Bereich der Videonutzung, der Computer- und Telespiele. Was wir hier beobachten können, sind zirkuläre, sich selbst verstärkende Prozesse. Wenn solche Prozesse wirklich ablaufen und wenn das Medienangebot in den nächsten Jahren weiter zunehmen wird, dann ist zu erwarten, daß ein Teil der Jugendlichen mehr Stunden vor dem Bildschirm verbringt als in der Schule oder mit schulischen Aufgaben.

Da auch die elterlichen Erziehungsstile eine Bandbreite aufweisen, die von freiem Zugang für die Kinder zu elektronischen Medien bis zu sorgfältig vorgenommenen Beschränkungen reicht, ist eine zunehmende Polarisierung zwischen „Fernseh- und Computerkindern“ auf der einen, „traditionell“ erzogenen Kindern und Heranwachsenden auf der anderen Seite unvermeidlich.

Die Schule steht vor einem ähnlichen Entscheidungsproblem wie viele Eltern. Sie kann der Herausforderung durch Bildschirmmedien begegnen, indem sie sich den neuen Technologien gegenüber öffnet und die Schüler verständiges Umgehen mit den Geräten lehrt. Sie kann sich aber auch als Gegenwelt begreifen, in der gerade das den Kindern und Jugendlichen ermöglicht wird, was sie zu Hause und in der Freizeit immer seltener erleben. Dazu gehört die ganzheitlich-sinnliche Erfahrung in Kunst und Musik ebenso wie die konzentrierte geistige Arbeit mit Büchern oder das naturwissenschaftliche Experiment.

Auch der Einsatz von Computern in der Mittelstufe allgemeinbildender Schule muß im Zusammenhang mit der Ausbreitung von Bildschirmmedien gesehen werden. Es ist bemerkenswert, daß hier erstmals Maschinen in die Klassenzimmer gestellt werden, und dies, ohne daß es überzeugende Argumente dafür gibt. Die pädagogische und psychologische Wirkungsforschung hat bisher kaum positive Ergebnisse vorzuweisen. Angebliche Sachzwänge und vage Beschwörungen einer technologisch gedeuteten „Zukunft“ erschweren die rationale Auseinandersetzung mit den Anhängern der Computerbewegung. Zugleich werden durch den Informatikunterricht in der Mittelstufe und möglicherweise auch durch die informationstechnologische Bildung Veränderungen der Lehrer-Schüler-Interaktion und des Gruppengeschehens im Unterricht bewirkt, die bisher wenig erforscht sind. Schon jetzt zeichnet sich ab, daß ohne unterstützende pädagogische Begleitmaßnahmen die erwünschte Teamarbeit an den Geräten nicht stattfindet.

Geht man von der Prämisse aus, daß Bildungsprozesse in der „Informationsgesellschaft“ immer schwieriger werden, lassen sich der Schule neue Aufgaben zuschreiben. Gerade das Festhalten an einem erweiterten Wissenschaftsverständnis, das die überkommenen herme-

neutischen und reflexiven Verfahren der Geisteswissenschaften einschließt, gerade das „konservative“ Beharren auf der geduldigen Auseinandersetzung mit geschriebenen Texten hoher Komplexität könnten ein wesentlicher Beitrag der Schule zur Erhaltung einer menschengerechten Lebensform sein.

Neben solchen eher kognitiven Gesichtspunkten darf die Bedeutung emotionaler und das Körperleben betreffender Wirkungen der Bildschirmmedien nicht unterschätzt werden. Der Bildschirm hat keinen „paralinguistischen Charme“ (BAUERSFELD 1984) und antwortet nicht auf Gefühlsäußerungen des Benutzers. Während im traditionellen Unterricht Gefühl und Körper eingeschränkt und unterdrückt werden, zeichnen sich Bildschirmmedien durch eine versachlichende Ignoranz gegenüber den Gefühlen und der körperlichen Seite des Schülers aus. Damit geht ein wesentlicher Erfahrungsbereich zwischenmenschlicher Interaktion verloren. Manche Schüler werden dies als Erleichterung empfinden, denn Bildschirmmedien ermöglichen es, der Begegnung mit anderen Menschen auszuweichen.

Schule als Gegenwelt zu einer letztlich auf wirtschaftliche Ziele ausgerichteten hochtechnisierten Alltagswelt, Schule als Ort, an dem Menschen in der Auseinandersetzung mit anderen Menschen denken lernen ohne Automaten, Roboter und Bildschirme, eine solche Schule ist vielleicht in dreißig Jahren nur noch ein romantischer Traum. So wie heute Straßen und Plätze, auf denen man sich frei bewegen und ruhig miteinander sprechen kann, nur noch in der Erinnerung und einigen „zurückgebliebenen“ Regionen existieren.

Literatur

- ARMBRUSTER, B./BAAKE, J./KÜBLER, H.-D./STOFFERS, M.: Neue Medien und Jugendhilfe. Neuwied u. a. 1984.
- BAUER, K.-O./HÜNERT, M./ZIMMERMANN, P.: Jugend vor dem Bildschirm. Institut für Schulentwicklungsforschung, Werkheft 22, Universität Dortmund. Dortmund 1985.
- BAUERSFELD, H.: Computer und Schule – Fragen zur humanen Dimension, Occasional Paper 56, Universität Bielefeld. Bielefeld 1984.
- BONFADELLI, H. u. a.: Jugend und Medien. Eine Studie der ARD/ZDF Medienkommission und der Bertelsmann Stiftung, Schriftenreihe Media Perspektiven, Band 6. Frankfurt/M. 1986.
- BOURDIEU, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M. 1982.
- EURICH, C.: Computerkinder. Wie die Computerwelt das Kindsein zerstört. Reinbek 1985.
- NATIONAL INSTITUTE OF MENTAL HEALTH: Television and Behaviour. Ten years of scientific Progress and Implications for the Eighties. Rockville Maryland 1982.
- PFEIFFERLING, J./WIEDEMANN, J.: Die Fernsehnutzung im ersten Halbjahr 1985. In: Media Perspektiven 81/1985, S. 653–664.

Anschriften der Autoren:

- Dr. Karl-Oswald Bauer, AR, Evinger Straße 411, 4600 Dortmund 16
- Dr. Peter Zimmermann, Prinz-Friedrich-Karl-Str. 16, 4600 Dortmund 1

Neue Technologien und Bildung

Vorbemerkung

Die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat auf dem 10. Kongreß der DGfE ein Symposium und eine Kommissionstagung durchgeführt. Die Planung des Symposiums zum Thema „Neue Technologien und Bildung“ geht auf einen Beschluß des DGfE-Vorstandes zurück, zu dessen Umsetzung die Kommission eine Arbeitsgruppe gebildet hat (PETER DIEPOLD, Göttingen; KARLHEINZ A. GEISSLER, München; ANTONIUS LIPSMEIER, Hagen; INGRID LISOP, Frankfurt). Da es innerhalb der Kommission ein starkes Interesse an der Erörterung didaktischer Probleme gibt, vor allem derjenigen Probleme, die sich aus der Spannung von Neuen Technologien und Bildung neu stellen, sind die von den Mitgliedern dahingehenden thematischen Vorschläge zum Rahmenthema „Einsatz Neuer Technologien: Didaktische Konsequenzen“ zusammengefaßt worden.

Zur methodischen Durchführung des Symposiums hat die Arbeitsgruppe in Abweichung von der bisherigen Praxis vorgeschlagen, die Referate rechtzeitig vor dem Kongreß zu publizieren und die Referenten zu bitten, auf dem Symposium ihre Überlegungen in Thesen zugespitzt vorzutragen. Dadurch sollte vor allem erreicht werden, daß in den für das Symposium zur Verfügung stehenden zwei Halbtagen des Thema möglichst vielfältig und aspektreich entfaltet werden kann und trotzdem noch genügend Zeit für die Diskussion verbleibt.

Zu vier Themenbereichen konnten so 8 Referenten um Beiträge gebeten werden. Diese sind in einem Sammelband im Februar 1986 erschienen (vgl. LISOP 1986; alle folgenden Seitenangaben beziehen sich auf diesen Band). Die Diskussion über jeden Themenbereich wurde von einem Moderator geleitet (JÜRGEN ZABECK, Mannheim; ANTONIUS LIPSMEIER, Hagen; LOTHAR REETZ, Hamburg; INGRID LISOP, Frankfurt).

Auf der Kommissionstagung sind drei Referate zu verschiedenen didaktischen Konsequenzen Neuer Technologien gehalten und unter der Gesprächsführung von GÜNTER KUTSCHA diskutiert worden. Die zeitlich parallel geplante Erörterung von „Forschungsperspektiven zur Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts“ wurde kurzfristig abgesagt.

1. Technologieentwicklung, Technikfolgen und neuer Mut zur Erziehung

Das Symposium einleitend erläuterte GÜNTER ROPOHL „Einige Perspektiven der Technisierung“ (S. 37–47). Mit Bezug auf seine jüngst erschienene Publikation (ROPOHL 1985) hob er zwei Prinzipien der Technisierung hervor, die Substitution und die Komplementation. „Substitution besteht darin, daß ursprünglich menschliche Handlungs- und Arbeitsfunktionen auf technische Systeme übergehen“. Als „epochaler Prozeß“ hat dieser zunächst die Funktion der Stoffgewinnung und Materialbearbeitung, dann die energetische Funktion und

– in diesem Jahrhundert zunehmend – die informationelle Funktion des Handelns erfaßt (S. 8).

Bei der Komplementation handelt es sich um weltverändernde Funktionen, „die durch künstliche technische Systeme Handlungsmöglichkeiten eröffnen, die der Mensch mit seiner organischen Ausstattung nicht leisten könnte“ (z. B. Feuerungs-, Beleuchtungs-, Kühl-, Flugtechnik) (S. 39). Durch Überlagerungen beider Prinzipien wird deren Wirksamkeit gesteigert. Zu welchen Folgen die Wirksamkeit beider Prinzipien in der Zukunft führen wird, muß im Spannungsfeld von Prognose und Gestaltung gesehen werden. „Vermutungen über Zukunftsperspektiven der Technisierung sind also eine Mischung aus festgeschriebenen Gegenwartstendenzen und begründetem Wunschdenken. Was wirklich eintreten wird, hängt nicht zuletzt von der Gestaltungskraft aufgeklärter Menschen und geeigneter gesellschaftlicher Institutionen ab“ (S. 40).

Vor diesem Hintergrund stellte ROPOHL Zusammenhänge zu Qualifizierungs-, Sozialisierungs- und Orientierungsprozessen her und erörterte die Frage nach einer angemessenen Allgemeinbildung aus technischer Sicht. Er weist auf zwei Kompetenztypen hin, die angesichts der skizzierten Prinzipien der Technisierung angezeigt erscheinen, nämlich solche, die mit ihnen konvergieren oder divergieren. „Konvergente Allgemeinbildung... umfaßt solche Kompetenzen, die von den Menschen benötigt werden, damit diese mit der Technisierung Schritt halten können“ (S. 46). Dazu gehört die Fähigkeit, seine kognitiven Kapazitäten nicht mit detailliertem Faktenwissen zu belasten, das in technischen Informationssystemen gespeichert werden kann, also auch die Fähigkeit, mit diesen Systemen umgehen zu können, vor allem aber Orientierungswissen und Überblickskenntnisse.

„Divergente Allgemeinbildung dagegen umfaßt Kompetenzen die gerade dann, und zukünftig in wachsendem Ausmaß, benötigt werden, wenn sich die Menschen in jenen Lebensbereichen entfalten sollen, die, zum Teil gerade aufgrund der Technisierung, zunehmende Freiheit von Naturzwang, Sachzwang und gesellschaftlichem Zwang zu bieten vermögen“ (S. 47).

Aus bildungssoziologischer Sicht stellte HANS-GÜNTER ROLFF Thesen zur „Technologieentwicklung und Arbeitsorganisation als Ausgangspunkt für eine Neufassung des Bildungsbegriffs“ zur Diskussion (S. 49–70). Er ging davon aus, daß das Neue der neuen Technologien in der spezifischen Verknüpfung von Computertechnologie, Informatik und Television bzw. Telekommunikation liegt (integrierte Universalmedien), die in der Arbeitsorganisation zu gravierenden Veränderungen führen werde. Wie die Arbeitsteilung als für das Verhältnis von Arbeiten und Lernen wichtige Rahmenbedingung sich entwickeln werde, sei noch nicht sicher auszumachen. Alle industriesoziologischen Studien kämen aber zu der übereinstimmenden Einschätzung, „daß sich hinsichtlich der zukünftigen Entwicklung der Arbeitsorganisation ein Gestaltungspielraum auftut, innerhalb dessen die Qualifikationsanforderungen neu zu bestimmen sind“ (S. 54).

Zu den Zusammenhängen von Qualifikation, Bildung und Lebensqualität ging ROLFF von der „bildungspolitischen Schlüsselfrage“ aus, ob die Mehrzahl der Jugendlichen angesichts der Technologieentwicklung nun weniger Qualifikationen“ braucht, oder ob „gute Gründe und nicht bloß fromme Wünsche“ dafür sprechen, sie mehr denn je zu qualifizieren (S. 55).

Mit Bezug auf seine einschlägigen Vorarbeiten (vgl. KLEMM/ROLFF/TILLMANN 1985; ROLFF/ZIMMERMANN 1985) plädierte ROLFF für mehr, aber anders als bislang akzentuierte Bildung. Dazu gehören „Grundkenntnisse über sozio-technische Systeme und ein Verständnis für technische Strukturen und Abläufe aller Art – im Grunde also so etwas wie Polytechnik“

(S. 57). Zur Disposition stehe der Modus des Lernens mit Bezug auf ein neues Bildungsverständnis.

Zur Neufassung des Bildungsbegriffs erläuterte ROLFF fünf Merkmale (vgl. KLEMM/ROLFF/TILLMANN 1985, S. 168–177):

- Gestaltbarkeit – historisch-politische Veränderbarkeit aufzeigen
- Durchschaubarkeit – Wissenschaftsorientierung und Erkenntniskritik fördern
- Sinnlichkeit – zur Eigentätigkeit anregen und Erfahren mit Erleben verbinden
- Ganzheitlichkeit – d. h. den Zusammenhang der Lebenspraxis verständlich machen
- Solidarität – Beschränkungen abbauen und die Schüler stärken.

Diese Merkmale sowie die Aussagen ROPHOHS zu den Konsequenzen der Technisierung für die Allgemeinbildung waren die zentralen Punkte einer kontrovers geführten Diskussion. Dabei ließen sich sowohl Übereinstimmungen in den globalen bildungspolitischen Linien mit kritisch-distanzierenden Feststellungen zu den einzelnen Aussagen als auch Zustimmung in Einzelaussagen bei genereller Kritik an der bildungspolitischen Position feststellen.

2. Strukturveränderungen des Bildungssystem durch Neue Technologien?

Die strukturellen Veränderungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung als Folge der Einführung Neuer Technologien standen im Mittelpunkt der beiden Referate zu diesem Themenbereich. KARLHEINZ A. GEISSLER analysierte die „Strukturellen Verschiebungen in der beruflichen Weiterbildung“ aus der Sicht „vernachlässigter Aspekte der Technikfolgen“.

Zum „Stand der Dinge“ verwies GEISSLER auf die allseits propagierte Forderung nach „neuen Formen in der Aus- und Weiterbildung“, deren Realisierung unter der dominanten Zielperspektive von mehr Flexibilität bereits zu einem Bedeutungszuwachs der beruflichen Weiterbildung geführt hat. Dadurch wird das Verhältnis von Berufsausbildung für „einen erlernten Beruf“ und auszuübender Tätigkeit tangiert (S. 74). Zu den Folgen dieser Strukturveränderung formulierte er aufgrund ausgewiesener Daten die zentrale These: „Die Expansion des nicht-öffentlichen bzw. nur teil-öffentlichen Bildungsbereichs ‚berufliche Weiterbildung‘ verschiebt das Kräfteverhältnis zwischen jenen, die Titel besitzen, und jenen, die Stellen offerieren, und zwar zugunsten der Stellenanbieter und zu Lasten der Titelinhaber“ (S. 76).

Zwei Tendenzen der Entwertung beruflicher Berechtigungen zeichneten sich ab. Zum einen führt die beschleunigte Verfallzeit von Qualifikationen aufgrund rascher technischer Veränderungen zur Expansion der Anpassungsweiterbildung zu Lasten der Aufstiegsfortbildung, was zugleich eine Verringerung des Zeitwertes der Bildung bedeutet. Die berufliche Erstausbildung ist nur mehr Startvoraussetzung, die für ein bestimmtes Einstiegsniveau in das Beschäftigungssystem notwendig ist. Der Zwang zum weiteren lebenslangen Lernen erweist sich aus dieser Sicht „als lebenslange Bemühungen um den individuellen Marktwert“, der mit der ersten Ausbildung erworbenen beruflichen Berechtigung (S. 78f.). Zum anderen verlagert sich die Anerkennungsmacht von Titeln von öffentlichen Institutionen auf private, weil die berufliche Erstausbildung durch ihre rechtliche Normierung und organisatorische Struktur gegenüber der beruflichen Weiterbildung stärker staatlich kontrolliert und von den Arbeitnehmern mitbestimmt wird. „Staatliche, d. h. öffentliche Legitimationsmacht, wird ersetzt durch private Definitionsmacht. Der betriebsinterne (treffend: „hausintern“ genannte) Titel macht den Arbeitnehmer vom Betrieb abhängig, bindet ihn an eine

bestimmte Stelle und eröffnet ausschließlich dem Unternehmer auf dessen eigenem Markt Spielräume“ (S. 81).

Weiterhin: Mit der Ausweitung der Anpassungsweiterbildung vollzieht sich weitgehend eine „unmittelbare und nahtlose Ankoppelung des Weiterbildungssystems an die Interessen des Wirtschaftssystems“ (S. 84). Das viel beschworene Pluralismus- bzw. Wettbewerbsargument „reduziert sich auf den schlichten Sachverhalt, daß verschiedene Betriebe eigene Weiterbildungsangebote machen“ (S. 85) – es sichert keineswegs, daß „Bildung“ in der Weiterbildung angestrebt wird.

Wie sich diese Tendenzen in der Weiterbildungspraxis auswirken, umriß GEISSLER in vier Stichpunkten mit Bezug auf PILNEI (1985) (S. 89–91), um aus der zusammenfassenden Kritik an der Situation und an den Entwicklungstendenzen Konsequenzen zu ziehen. Seine wichtigste Forderung lautet: „Stärkung der Autonomie des Weiterbildungssystems gegenüber dem ökonomischen System. Nur ein relativ autonomes Weiterbildungssystem kann Titel von universeller Gültigkeit und überdauerndem Wert verleihen“. Das ist für die soziale Konkurrenzfähigkeit wichtig, weil im Titel ein relativ autonomes Weiterbildungssystem seine Autonomie dem Individuum überträgt.

„Der Konflikt zwischen einem relativ autonomen Bildungssystem (als Produzent von Qualifikation und Bildungstitel) und dem Beschäftigungssystem (als Anbieter von statusdifferenten Arbeitsplätzen) hat sich ja in seinen unterschiedlichen Konfliktregelungsformen (z. B. Duales System) bisher als produktiv erwiesen. Die Fruchtbarkeit dieses Konfliktes wird aufgelöst, wenn das für Beschäftigungssysteme relevante Bildungssystem zunehmend die privat-wirtschaftlich organisierte Weiterbildung wird. Maßgebliche Kriterien wären:

- Öffentliche (nicht notwendigerweise staatliche) Verantwortung und Kontrolle des Weiterbildungsangebots,
- Entkoppelung der Zugangsmöglichkeiten und der Titelvergabe von Partikularinteressen,
- systematische pädagogische Qualifikation des Bildungspersonals und die Absicherung relativer Autonomie dieser pädagogischen Arbeit,
- konjunkturunabhängige d. h. von Partikularinteressen weitgehend unabhängige Finanzierung der beruflichen Weiterbildung“ (S. 92).

Von einer anderen bildungspolitischen Position aus analysierte REINHARD ZEDLER „Strukturelle Veränderungen beruflicher Weiterbildung“, wobei er die von GEISSLER thematisierten „Konflikte zwischen Wirtschaft und Erziehungswissenschaft“ aufnahm und weiterverfolgte (S. 95–107).

In einigen Punkten weisen Situations- und Entwicklungsanalysen beider Referenten Gemeinsamkeiten auf: Dominanz der Anpassungs-Weiterbildung und der privaten Betriebe als deren Träger; unterschiedliche Beteiligung der Mitarbeiter an diesen Maßnahmen; spezifische Lernprobleme Erwachsener; tendenzielle Verkürzung der Erstausbildung zugunsten der Weiterbildung. In der Bewertung der Situation und der Entwicklungstendenzen sowie der daraus zu ziehenden bildungspolitischen Konsequenzen – im Spannungsfeld zwischen Ökonomie und Bildung – zeigten sich die Unterschiede deutlich. Der zentralen These von GEISSLER setzte ZEDLER die These entgegen: „Die berufliche Weiterbildung stößt bereits auf Unterschiede und Ungleichheiten im Bildungswesen und in der Gesellschaft; doch sie kann ein Instrument der Kompensation sein, Lücken im Wissen und in den Fertigkeiten schließen und einen Anstoß zu persönlicher Aktivität geben“ (S. 103). Zur „Konfliktquelle“ Bildung versus Ökonomie bestreitet ZEDLER nicht die unterschiedlichen Sichtweisen von Vertretern

der Erziehungswissenschaft und der Unternehmer. „Nur ist die Frage, ob es bei den Auswirkungen moderner Technik sogleich um die Ansprüche der Bildung geht oder eher um Qualifizierungsanforderungen. In diesem Falle betrifft der Einsatz moderner Techniken gar nicht eine bestimmte Auffassung der Bildung eines Menschen“ (S. 103f.).

Die „Lösungsansätze“ zur Bewältigung der Schwierigkeiten „die sich noch durch den Einsatz moderner Techniken verstärken, werden nicht nach maßgeblichen Kriterien gelöst, wie sie ein Erziehungswissenschaftler herausstellt. Weder die öffentliche Verantwortung und Kontrolle des Weiterbildungsangebotes noch die Entkoppelung der Zugangsmöglichkeiten oder die geforderte konjunkturunabhängige Finanzierung der beruflichen Weiterbildung wird dazu beitragen, die bestehenden Probleme zu lösen“ (S. 105).

Um die Interpretation der thematisch einschlägigen Fakten im Spannungsfeld von Ökonomie und Bildung kreiste dann auch die Diskussion, wobei die Frage, welche Bedeutung den neuen Techniken als Einflußfaktoren auf die skizzierten Entwicklungstendenzen zukommt, umstritten war.

3. Neue Technologien – Dissonanzen im Bildungskanon?

Wenn durch die Einführung neuer Techniken sich die Anforderungen an den Menschen in allen Lebensbereichen verändern, sind im Bildungssystem nicht nur strukturelle Veränderungen, sondern auch didaktisch-curriculare und didaktisch-methodische Reaktionen zu erwarten. „Alte“ Fächer und Inhalte werden – scheinbar? – obsolet, zeigen aber Beharrungsvermögen. Neue Lerninhalte treten in Konkurrenz zu Tradiertem. Die Bemühung um stimmige didaktische Konzepte ist eine permanente Aufgabe.

Mit seinen „Überlegungen zur Konzeption informationeller Bildung“ (S. 129–160) ging ADOLF KELL der Frage nach, „wie sich der Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechniken auf die Entwicklung des Menschen auswirkt“ und welche didaktisch-curriculare Problemlage sich daraus ergibt: „Wie soll ein Bildungskanon von der Elementar-erziehung über die Erziehung im Kindes- und Jugendalter bis zur Erwachsenenbildung curricular strukturiert werden? Wie soll „Allgemeinbildung“ angesichts neuer Techniken und deren Auswirkungen inhaltlich neu bestimmt werden?“ (S. 131).

In Übereinstimmung mit den von ROPOHL skizzierten Entwicklungstendenzen der Technisierung geht KELL davon aus, daß wir in eine Entwicklungsphase eintreten, „in der das Strukturelement Information“ (im Verhältnis zu Stoff und Energie) „einen qualitativ neuen Stellenwert in der Struktur der menschlichen Umwelt erhält“ und daß dadurch „menschliche Entwicklung als Wechselwirkungszusammenhang von Individuum und Umwelt“ (BRONFEN-BRENNER 1981) qualitativ verändert wird (S. 133). Wie ROLFF sieht KELL die Ursachen für einen „qualitativen Sprung“ in der Vernetzung der informationstechnischen Geräte und der damit verbundene Vernetzung der verschiedenen Lebensbereiche (Telematik), und er wägt an Beispielen ab, welche Veränderungen grundsätzlich positive Entwicklungen ermöglichen (S. 134f.) und welche Gefahren von Fehlentwicklungen bestehen (S. 137f.).

Vor diesem Hintergrund skizzierte er mit Bezug auf WENIGER (1936/1964) Reaktionen im Bildungswesen – den Anpassungsprozeß von der Peripherie (berufliche Weiterbildung) bis zum Kern einer „neuen Form von Allgemeinbildung“ im Sekundarbereich I – und wendete sich dann den vorliegenden Forderungen und Konzeptionen „informationstechnischer“,

„informationstechnologischer“, „informationstheoretischer“, „informatischer“ (Grund-)Bildung zu (S. 139 ff.).

Die unpräzise Verwendung der Begriffe Information und Bildung in der Kombination „informationstechnische usw.“ Bildung in den Forderungen und Konzepten veranlaßten ihn zu einem Klärungsversuch. Da in den unterschiedlichen adjektivischen Bezeichnungen „informationstechnisch, -technologisch, -theoretisch usw. spezifisch eingeeengte didaktische Zugriffe auf Wissenschafts- und Kenntnisbestände zum Ausdruck kommen, plädierte KELL mit Bezug auf das vom Bundesverwaltungsgericht in seinem Urteil zum Volkszählungsgesetz entwickelte Grundrecht auf „informationelle Selbstbestimmung“ für eine „informationelle Bildung“, in der die kommunikativen und medienpädagogischen Perspektiven stärker als in allen vorliegenden Konzepten zur Geltung gebracht werden (S. 141–150).

Nach einem kurzen Überblick über die einschlägige didaktisch-curriculare Materiallage zur informationellen Bildung stellte er abschließend fest: „Ansätze und Bausteine für eine stufen- und schulformübergreifende informationelle Bildung liegen also vor. Eine übergreifende didaktische Strukturierung für diesen Unterrichtskomplex steht allerdings noch aus. Soweit sich eine gewisse fachdidaktische Entwicklungslinie erkennen läßt, verläuft diese bisher von rechner-orientierten Konzepten über algorithmen-orientierte bis zu anwendungs-orientierten Konzepten. Mir scheint die Weiterführung dieser Linie in Richtung auf einen folgenorientierten Ansatz aus bildungstheoretischer Sicht dringend geboten“.

Mit den didaktisch-curricularen Anpassungsprozessen im Bildungssystem an Veränderungen gesellschaftlicher Anforderungen ist die Lehreraus- und -weiterbildung vielfach verwoben. PETER DIEPOLD trug konzeptionelle Überlegungen und Erfahrungen über „informationelle Grundbildung für Lehrer an kaufmännisch berufsbildenden Schulen“ vor (S. 215–238). Er umriß zunächst die unmittelbaren Auswirkungen des Einsatzes Neuer Technologien im Handlungsfeld des Lehrers – Informationstechniken in der Schulverwaltung, als Unterrichtsinhalte, als Medium für die Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht (S. 218–223). Mittelbar werde der Lehrer von neuen Informationstechniken herausgefordert, weil „für einen zunehmenden Anteil kaufmännischer Arbeitsplätze über die Fähigkeit informationstechnischen Gestaltungswissens und systematischen kaufmännischen Wissens hinaus übergreifende Qualifikationen gefordert werden . . . : Das Denken in dynamischen betrieblichen Zusammenhängen; Eigeninitiative, Entscheidungsfähigkeit und Entscheidungsbereitschaft; Selbständigkeit und Selbsttätigkeit; Abstraktionsfähigkeit; Kritikfähigkeit; Lernfähigkeit und Lernbereitschaft; Kooperationsfähigkeit mit Mitarbeitern, Kunden, Klienten“ (S. 223). Deshalb sollte nach DIEPOLDs Auffassung zur informationellen Grundbildung für Wirtschaftspädagogen „Handlungswissen bezüglich Unterrichtsmethoden, die Lernaktivität, Kommunikation und komplexe kognitive Leistungen fördern“, gehören (S. 224).

Die Konsequenzen, die DIEPOLD für die Lehrerbildung zieht, faßte er zu vier Bereichen informationeller Grundbildung für Lehrer an Wirtschaftsschulen zusammen:

- „Grundlagen der Informationstechnik
- fachdidaktisch-inhaltliche Aspekte der Integration der neuen Informationstechniken in die kaufmännischen Kernfächer
- fachdidaktisch-methodische Aspekte der Nutzung der neuen Informationstechniken als Medium für den Unterricht
- lernaktive, kommunikationsfördernde Unterrichtsmethoden“ (S. 225), deren Inhalte er kurz skizziert und an Beispielen illustriert (S. 225–230).

4. Lebenswelt Neue Technologien?

Der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechniken verändert die Entwicklung von Menschen nicht nur durch Veränderungen formalisierter Bildungsgänge und der arbeitsorganisatorischen Bedingungen beruflicher Arbeit (Veränderungen von Entwicklungsrahmen), sondern er wirkt vielfältig und umfassend auf die „Lebenswelt“ der Menschen. Solche Wirkungen sollten im letzten Themenbereich verfolgt werden.

PETER FAULSTICH konzentrierte seinen Beitrag auf die „Emotive(n) und kognitive(n) Aspekte einer Computerkultur“ („Zauberlehrling in Mikropolis?“; S. 239–257). Obwohl er einleitend feststellen mußte, „daß empirisches Material über die Auswirkungen der Informationstechniken auf die menschliche Psyche kaum vorhanden ist“ (S. 241), wendete er sich dieser Frage zu und akzentuierte sie im Hinblick auf die tiefgreifende Verunsicherung, die mit den Neuen Techniken, insbesondere mit der Vision „künstlicher Intelligenz“ verbunden sind.

FAULSTICH ging von der Feststellung aus, daß Computerkids, Computerfreaks und Hacker noch nicht die dominierenden Typen der gegenwärtigen Gesellschaft seien und konstatiert: „Die gegenwärtige Diskussion über die zu erwartende Zukunft wird beherrscht von Standardfloskeln, welche sich leicht zu Alternativpaaren zusammenstellen lassen“ (S. 245). Als solche nennt er:

- Digitalisierung des Denkens versus Routineentlastung,
- Reduktion der Schriftsprache versus graphische Darstellungen,
- Dominanz der Bilder versus hilfreiche Visualisierung,
- Kontaktsperre versus High-Tech/High-Touch“ (S. 245–247).

Zur Diskussion um die Möglichkeiten und Grenzen „künstlicher Intelligenz“ verglich er die unterschiedlichen (Menschenbild-)Annahmen der Protagonisten und der Skeptiker. „Den Entwicklungsprojekten der KI unterliegt die Arbeitshypothese, daß es keinen prinzipiellen Unterschied zwischen kognitiven Fähigkeiten von Menschen und Maschinen gibt. Grundgedanke ist, daß Menschen und Computer letztlich zwei Arten gleicher Gattung, nämlich ‚informationsverarbeitende Systeme‘ seien“ (S. 249). Dieser durch ein DREYFUS-Zitat belegten Position (DREYFUS 1985) stellte FAULSTICH die von HÜGLI (1984) und VOLPERT (1985) vertretene Auffassung entgegen und zitierte die vier von VOLPERT für die Unvergleichbarkeit des Menschen angeführten Argumente: „1. Der Mensch lebt körperlich im Zusammenhang mit seiner Lebenswelt. 2. Unser Handeln ist mit der Umwelt verschränkt, ganzheitlich und gefühlsmäßig. 3. Invarianten des Wahrnehmens, Denkens und Handelns sind ‚Gestalten vor dem Hintergrund einer Lebens-Umwelt‘. 4. Menschliches Erleben und Verhalten ist stets auf andere Menschen bezogen; Existenz ist dialogisch“ (S. 251; VOLPERT 1985, S. 180f.).

Als globale Konsequenz für die „Bildungsaufgabe“ dürfe man nicht von der Bedarfsfrage ausgehen: „Was müssen Menschen lernen, um die Maschinen zu bedienen?“, weil dies in die falsche Richtung führt und eher die Gefahr verstärkt, „Bildung zu beschränken auf die Zuarbeit für die formale Rationalität der Technik“ (S. 253). „Demgegenüber enthält die humanistische Tradition des europäischen Bildungsbegriffes eine Vorstellung von der Entfaltung des ganzen Menschen, welche Bildung umfaßt als Zusammenhang kognitiver, emotionaler und motorischer Kompetenzen und Motivationen“ (S. 253). Mit HEYDORN (1972, S. 122) sieht FAULSTICH die dringlichste Bildungsaufgabe darin, „das Bewußtsein des Menschen von sich selber auf die Höhe der technologischen Revolution zu bringen“ (S. 253).

Als letzter Referent des Symposiums analysierte HEIN RETTER „Spielerfahrungen und Freizeitverhalten von Jugendlichen“ „zwischen Medienabhängigkeit und postmaterialistischen Tendenzen“ (S. 259–287). Nach einer Erläuterung des Spielbegriffs und von Spielformen verfolgte er die Veränderungen im Spielverhalten bei Jugendlichen, in denen sich die Transzendierung von Spielinteressen in Selbstverwirklichungstendenzen äußert, und da dieser Prozeß auf die „Jugendkultur“ einwirkt, setzte sich RETTER mit diesem Konstrukt auseinander (S. 264). Medien wirken auf das Spielverhalten vor allem durch die spektakuläre Ausdehnung der Video- und Computerspiele. „Aber was hier noch als ‚Spiel‘ bezeichnet wird, hat starke Veränderungen erfahren: Das schnelle Reagieren auf optische Reize, die starke Anspannung, das Vorherrschen aggressiver Inhalte hat gestalterische und kommunikative Aspekte der Spielhandlung weitgehend verdrängt“ (S. 266).

Die Auseinandersetzung mit den Einflüssen Neuer Informations- und Kommunikationstechniken sei unbefriedigend. Die Wirkungsforschung, die sich bisher weitgehend auf die audiovisuelle Mediennutzung konzentriert hat, stelle positive Effekte stark heraus (Abbau destruktiver Tendenzen, Förderung motorischer Geschicklichkeit usw.) und leiste dadurch eher einem Verdrängungsprozeß der Probleme Vorschub. Dagegen dominiere in den Aufmachern von Presseartikeln der Anteil negativ dargestellter Verhaltensweisen. „Die Absicht der Pädagogik, zum ‚kritischen Umgang‘ mit den Neuen Medien erziehen zu wollen, erweist sich, so gesehen, schon lange als Verschleierung von Hilflosigkeit...“ (S. 267).

Zum Einfluß auf das Freizeitverhalten verweist RETTER auf die Ergebnisse der SHELL- und der SINUS-Studie (FISCHER u. a. 1985; Jugend privat 1985), die ein ganz normales Freizeitverhalten nachgewiesen haben (Sporttreiben, Fitness 40 %; Unterhalten mit Freunden/Freundinnen 37 %; Lesen 30 %; Tanzen, Ausgehen, Bummeln 30 %; Musikhören 19 %; Fernsehen/Video 6 %; – nach FISCHER u. a. 1985, Band 1, S. 199 – Mehrfachnennungen möglich). Die durchschnittliche werktägliche Nutzung des Zeitbudgets lasse allerdings eine andere Prioritätenfolge erkennen (Fernsehen 75 Minuten pro Tag; Lesen 56; Hörfunk 44; Sport 16) (vgl. S. 269–271). Die zügige Weiterentwicklung der Kommunikationstechniken wird das Fernsehen für Jugendliche noch interessanter machen. „Der prophezeite ‚Fernsehtod‘... bleibt angesichts der zunehmenden Sensibilität für die aus gesellschaftlichen ‚Endzuständen‘ erwachsenen Gefahren dennoch Spekulation“ (S. 271).

Zu dem von neuen Techniken mitbeeinflussten Wertewandel verweist RETTER auf einige (scheinbar) widersprüchliche Aussagen. „Da ist zunächst der Widerspruch zwischen Aussagen Jugendlicher zur Allgesamtsituation (etwa in bezug auf das Generationsverhältnis, die zukünftige Entwicklung, Existenzsicherung usw.) und Aussagen zur eigenen Situation: Letztere wird positiver, hoffnungsvoller, harmonischer als erstere gesehen“ (ALLERBECK/HOAG 1985). Allgemeine Befürchtungen in unserer Gesellschaft werden von Jugendlichen zwar wesentlich stärker als bei Erwachsenen, aber eben vornehmlich in dieser Allgemeinheit reflektiert...“ (S. 272). Auch die Aussagen zur Technikfeindlichkeit weisen Diskrepanzen auf. Die hochgespielte Technikfeindlichkeit der Jugend erweist sich bei genauerer Analyse als gewandelte Einstellung zur Technik (Nutzung alternativer Technikkonzepte und Interesse vor allem der weiblichen Jugend an „sanfter Technologie“). „Die entscheidende Veränderung von Werthaltungen ist nicht in der zunehmenden Bedeutung postmaterialistischer Werte zu sehen, sondern darin, daß dieser Wertewandel von jugendlichen Frauen wesentlich stärker als von Männern geformt wird“ (S. 273). „Eine stärkere Durchsetzung weiblicher Wert- und Charakterhaltungen in der Gesellschaft, wie sie sich in der jüngeren Generation auszuformen beginnt, könnte zum Schutzschild gegenüber der Gefahr der totalen Manipulation des Menschen werden“ (S. 274).

Solche Veränderungen wirken sich auch auf neue „prosoziale“ Verhaltensweisen und auf Einstellungen gegenüber der Umwelt aus.

Zur Entwicklung veränderter Einstellungen gegenüber der Natur und den Mitmenschen und prosozialer Verhaltensweisen kommt dem Spiel als Kommunikationsmittel eine neue Rolle zu. Aber nicht die leistungs- und konkurrenzorientierten Spielformen der Freizeitindustrie und auch nicht sozialtechnologisch begründete Spielkonzepte der Pädagogik sind gefragt. „Der neue Einfluß des Spiels auf Jugendliche geht von Gruppen aus, die sich zu ‚alternativen‘ Lebensformen bekennen, und hat seinen Ursprung in der New-Games-Bewegung, die Ende der 60er Jahre in den USA auf dem Boden subkultureller Gegengesellschaften entstand. Dabei tritt das Spiel weder verkleidet mit dem Dekolleté der Kulturindustrie noch mit dem pädagogischen Mäntelchen des Einübens von sozialen Lernzielen auf“ (S. 277).

Da die konventionelle Aufklärungsstrategie angesichts der tiefgreifenden Veränderungen im Informationszeitalter fragwürdig geworden ist, forderte RETTER in diesem Kontext eine „neue radikale Ethik: Werthaltungen sind gefordert, die auf selbstgewählte Konsumeinschränkung, auf radikale Auswahlkriterien für den Umgang mit der Technik (zumindest im persönlichen Bereich), auf prosoziales Verhalten abheben“. „Der Verzicht ist der einzige Entscheidungsakt, der dem Menschen in einer perfektionierten, fremdbestimmten Welt die Möglichkeit zur Selbstbestimmung offenhält. Er macht andererseits frei, eine Fülle von Sinnzusammenhängen des einfachen Lebens zu erfahren, die unter dem Diktat des materiellen Fortschrittsglaubens verschüttet wäre“ (S. 280f.).

5. Didaktische Konsequenzen Neuer Technologien

Die Didaktik der beruflichen Bildung hat sich den Herausforderungen Neuer Technologien bislang nur zögernd gestellt. Das gilt nicht nur für den schulischen Bereich, sondern auch in bezug auf die betriebliche Berufsausbildung. Die Arbeitsgruppe „Didaktische Konsequenzen Neuer Technologien“ hatte Gelegenheit, die berufsdidaktischen Problemlagen mit Blick auf ein breites Spektrum von Lernfeldern zu erörtern. Als Experten referierten KLAUS BREUER über die Neuordnung der Berufsausbildung in der Druckindustrie, REINHARD HENTKE über EDV-Unterricht an wirtschaftsberuflichen Schulen und RUDOLF STRÄSSER über den Mathematikunterricht in der gewerblich-technischen Berufsschule. Bei aller Unterschiedlichkeit der genannten Lernbereiche zeichnete sich in den Vorträgen übereinstimmend ab, daß die Entwicklung Neuer Technologien und darauf bezogener Curricula im Rahmen fachspezifischer Grenzen nicht problemadäquat bewältigt werden kann. Zur Diskussion stehen sowohl die Neustrukturierung der Berufe als auch die Neubestimmung des Verhältnisses von betrieblicher und schulischer sowie von allgemeiner und spezieller Bildung.

In seinem Vortrag „Neue Ausbildungsordnungen für die Druckindustrie – Notwendigkeit und Struktur“ ging KLAUS BREUER als beteiligter Wissenschaftler am Neuordnungsverfahren zunächst auf die technologischen Entwicklungen und auf den damit verbundenen Qualifikationsstrukturwandel in der Druckindustrie ein, um die Notwendigkeit zu einer Revision der bestehenden Ausbildungsordnungen zu begründen. Die ausbildenden und ausbildungswilligen Betriebe, so BREUER, sehen sich einer ständig steigenden Diskrepanz zwischen den inhaltlichen Anforderungen und den betrieblichen Arbeitsabläufen konfrontiert. Die Folgen seien eingeschränkte Ausbildungsmöglichkeiten und damit auch eine verminderte Ausbildungsbereitschaft. Angesichts der Dynamik technologischer Entwicklungen, insbesondere auf dem Gebiet neuer Kommunikations- und Informationstechniken, und unter Berücksichti-

gung unterschiedlicher Organisationsmöglichkeiten für die betrieblichen Arbeitsabläufe könne sich die Neuordnung nicht auf eine bloße Fortschreibung bestehender Ausbildungsordnungen beschränken. Vielmehr müsse die Zielvorstellung maßgebend sein, die bisher starren Grenzbeziehungen zwischen den Ausbildungsberufen aufzulockern und Raum für individuelle und betriebsspezifische Zusatzqualifikationen in den Ausbildungsordnungen zu geben. Für eine zukunftsorientierte Ausbildung sei die Abkehr von einer überwiegenden Ausrichtung auf verfahrenstechnisch bestimmte Fertigkeiten zugunsten der beiden aufeinander bezogenen Komponenten „spezifische Fertigkeiten“ und „Problemlöseverhalten“ geboten. Dementsprechend sollte die überwiegend additive Angabe von Fertigkeiten und Kenntnissen in den Ausbildungsrahmenplänen aufgegeben und diese ausgerichtet werden auf komplexe berufliche Aufgabenstellungen, zu deren Bewältigung die Auszubildenden befähigt werden müßten.

BREUER stellte hierzu mehrere Orientierungspunkte auf und konkretisierte sie am Entwurf zur Neustrukturierung der Berufsausbildung in der Druckindustrie nach Produktschwerpunkten (Vorlagenhersteller, Reprohersteller, Druckformhersteller) sowie am Konzept einer verfahrensneutralen Formulierung von Elementen des Ausbildungsberufsbildes, des Ausbildungsrahmenplans und der Prüfungsanforderungen. Nach diesem Konzept sollten Ausbildungsordnungen keine Angaben enthalten, die sich auf spezifische Produktionsverfahren beziehen. Der steigenden Vielfalt von produktionsspezifischen Spezialisierungen in den Betrieben der Druckindustrie könne über den Einbezug von Wahlpflichtelementen in die Ausbildungsordnungen Rechnung getragen werden. Damit würden den Auszubildenden mehr Wahlmöglichkeiten geboten; zugleich entstünden berufsspezifische Spezialisierungen unterhalb der Ebene von Schwerpunkten oder Fachrichtungen. Die vertiefenden Wahlpflichtbereiche zielten nicht auf die verengte Herausbildung von Spezialistentum, sondern auf die Verbreiterung der erforderlichen Mindestqualifikationen für einen Anfängerarbeitsplatz unter Bedingungen des Einsatzes Neuer Technologien in der Druckindustrie.

Die Problematik des Verhältnisses von Allgemeinem und Speziellem in der beruflichen Bildung unter den Anforderungen Neuer Technologien zog sich gleichsam wie ein roter Faden auch durch die folgenden, auf den Unterricht an beruflichen Schulen bezogenen Referate (Abdruck in LISOP 1986). In seinem Vortrag „Allgemeinbildung durch Berufsbildung – dargestellt am Beispiel des EDV-Unterrichts im wirtschaftsberuflichen Schulwesen“ stellte REINHARD HENTKE das Konzept eines „kritisch-bildenden EDV-Unterrichts“ zur Diskussion, das die Einübung in Spezialisierung ebenso ernst nimmt wie deren Überwindung. Die Verbindung dieser scheinbar widersprüchlichen Zielsetzungen könne indes nur gelingen, wenn den Tendenzen zur Verselbständigung des EDV-Unterrichts entgegengewirkt werde und die bildenden Möglichkeiten Neuer Technologien durch „ganzheitliche, kritisch-distanzierende und moralisch-humane Denkperspektiven“ entfaltet würden. Hierfür stellte HENTKE als „integrative Rahmenstruktur“ ein „systemorganisationsdidaktisches Grundmodell“ zur Diskussion. Dem Modell zufolge wäre der EDV-Unterricht in die Organisationslehre zu integrieren. Die Einbindung der EDV in die Organisationslehre, so HENTKE, sei nicht nur bildungstheoretisch und didaktisch begründet, sondern auch fachwissenschaftlich und praktisch sinnvoll. Unter subjektiven wie objektiven Gesichtspunkten unverzichtbar sei allerdings eine weitere inhaltliche Schwerpunktverlagerung hin zur organisatorischen Systemanalyse, Gestaltung und Anwendung computergestützter Informationssysteme einschließlich umfassender Kritikmöglichkeiten bezüglich ihrer Voraussetzungen und Folgen.

Daß der pädagogischen Herausforderung Neuer Technologien nicht angemessen mit einem eigens darauf spezialisierten EDV-Unterricht zu begegnen ist, machte auch RUDOLF

STRÄSSER deutlich in seinem Vortrag über „Mathematik in der technischen Darstellung – Neue Technologien und mathematischer Unterricht in der gewerblich-technischen Berufsschule“. STRÄSSER ging in seinem Beitrag davon aus, daß das Verhältnis von Mathematik und Neuen Technologien im Berufsschulunterricht als „Interdependenz“ betrachtet werden sollte, und zog daraus didaktische Konsequenzen sowohl für den Mathematikunterricht als auch für die „informationstechnische Grundbildung“. Wenngleich – so das Fazit – aus der intern eindeutig algorithmischen Arbeitsweise des Computers spezifische Anforderungen an den mathematischen Unterricht in der Berufsschule folgen, so könne es nicht darum gehen, die menschliche Arbeitsweise an die des Gerätes anzugleichen. Die Komplexität von algorithmischen und ganzheitlichen Momenten menschlichen Denkens müsse aufrechterhalten bleiben und gefördert werden. Würde „informationstechnische Grundbildung“ auf Programmierkurse reduziert, verfehlte sie gewiß ihren Bildungsanspruch, und zwar schon deshalb, weil ein solchermaßen eingegengter Umgang mit Neuen Technologien in absehbarer Zeit überholt sein werde. Aber auch andere Konzepte, die die (formal) algorithmische Seite der Neuen Technologien zum alleinigen Lerninhalt postulierten, erwiesen sich als unzureichend. Denn ein Unterricht, der einseitig am internen Funktionsprinzip der Neuen Technologien orientiert sei, blende die subjektive Seite des Nutzers aus und verkenne grundsätzlich die ganzheitliche Struktur menschlicher Problemlösungsprozesse.

Literatur

- BRONFENBRENNER, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981.
DREYFUS, H. L.: Die Grenzen künstlicher Intelligenz. Königstein/Ts. 1985.
HEYDORN, H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt/Main 1972.
HÜGLI, A.: Menschen, Maschinen und Personen. In: Neue Sammlung 24 (1984), H. 4, S. 318–330.
KLEMM, K./ROLFF, H.-G./TILLMANN, K. J.: Bildung für das Jahr 2000. Reinbek 1985.
LISOP, I. (Hrsg.): Bildung und neue Technologien (Anstöße, Bd. 5), Frankfurt/Main 1986.
PILNEI, M.: Thesen zur Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung im Zeitalter der Neuen Technologien. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 81 (1985), H. 6, S. 537–549.
ROLFF, H.-G./ZIMMERMANN, P. (Hrsg.): Neue Medien und Lernen. Weinheim/Basel 1985.
ROPOHL, G.: Die unvollkommene Technik. Frankfurt/Main 1985.
VOLPERT, W.: Zauberlehrlinge. Weinheim 1985.
WENIGER, E.: Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung. In: RÖHRS, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt/Main 1964, S. 346–362.

Anschriften der Autoren:

- Gustav Grüner, Wingertsweg 20, 6104 Seeheim-Jugenheim
Adolf Kell, Güterweg 14, 5900 Siegen 1
Günter Kutscha, Vluyner Platz 1, 4150 Krefeld

Allgemeinbildung – wofür? Perspektiven im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit

FRANZ PÖGGELER

Neue Allgemeinbildung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit

Da der Begriff der „Allgemeinbildung“ heute immer noch von vielen Zeitgenossen in jener Version verwandt wird, die vom „Bildungsbürgertum“ des 18. und 19. Jahrhunderts geprägt wurde, sollte man – da es hier um etwas Neues, anderes geht – von „neuer Allgemeinbildung“ sprechen. Wie andere pädagogische Leitbegriffe, muß sich auch der der Allgemeinbildung entsprechend dem Wandel der Gesellschaft von Zeit zu Zeit aktualisieren lassen. In diesem Zusammenhang ist auch die Veränderung der Dialektik von Beruf und Freizeit zu beachten. Sie hat das Bedingungsgefüge der Allgemeinbildung erheblich umgestellt.

1. Allgemeinbildung in vordemokratischer Sicht

Sich Allgemeinbildung anzueignen, war im 18. und 19. Jahrhundert vornehmlich das Privileg des Besitzbürgertums. Für dieses war Bildung identisch mit Allgemeinbildung. Diese hatte ihren Ort „oberhalb“ von Arbeit, Beruf und Erwerbszwang. Von diesen „äußeren“ Bedürfnissen mußte man sich erst freigemacht haben, ehe man zur Bildung gelangen konnte. Diese faßte man als Umgang mit dem Guten, Wahren und Schönen auf, als Aneignung möglichst vieler Güter und Werte aus dem tradierten Reservoir von Religion und Wissenschaft, Kunst und Gemeinsinn. Für seine allgemeine Bildung hatte man im Besitzbürgertum ein relativ großes Maß an arbeitsfreier Zeit zur Verfügung. Freilich eignete man sich Allgemeinbildung nur in dem Maß an, in dem man es für nötig hielt. Dies hing von gesellschaftlichen Konventionen ab – und nur wenig vom Kanon der schulischen Bildungsgüter. Allgemeinbildung war angebracht, damit man in der Gesellschaft „mitreden“ konnte. Dieses „Mitreden“ war jedoch ziemlich unverbindlich. Es diente eher dem Prestige als der Bewältigung von Lebensproblemen. Eine prinzipielle Begrenzung der Allgemeinbildung bestand nicht, und der Staat hielt es nicht für seine Aufgabe, hier Grenzen zu setzen. Er tat es auch deshalb nicht, weil Allgemeinbildung unpolitisch war und die Politik ausklammerte. Grenzen des erlaubten Wissens setzte der vordemokratische Staat jedoch dem Schulunterricht der unteren Bevölkerungsschichten: Diese durften nur jene Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt bekommen, die der Staat für nützlich hielt. Das Kriterium der Nützlichkeit war die Fähigkeit des Untertanen zur Einordnung in die bestehende staatliche und gesellschaftliche Ordnung.

Die Beschränkung der Allgemeinbildung auf das Besitzbürgertum widersprach im Grunde einem Grundprinzip der (gerade vom Bürgertum geförderten) Aufklärung: Da jeder Mensch Vernunft besitzt, kann sich jedermann alles Wissen aneignen, wenn er es will. Der

Widerspruch erklärt sich politisch: Da die Zunahme von Wissen dem Menschen mehr Einblick in die bestehenden Herrschaftsverhältnisse gibt, ja, Wissen Machtstreben verursachen kann, lag dem Staat nicht daran, daß die Masse der Bevölkerung aufgeklärt wurde. – Natürlich ist auch für die Unterschichten im 20. Jahrhundert das zur Allgemeinbildung gehörende Wissen erheblich ausgedehnt worden, und Allgemeinbildung wurde mehr und mehr „sozialisiert“; aber dabei wurde politisches Wissen nicht einbezogen; Politik galt nicht als Inhalt von Allgemeinbildung, selbst Wirtschaft nur in beschränktem Umfang. Der bürgerliche Begriff der Allgemeinbildung ist in der Reformpädagogik vor 1933¹ und nach 1945² eher inhaltsbezogen und didaktisch als sozialpolitisch kritisiert worden. So hielt WERNER PICHT³ vor, sie spiele aus einem ungeordneten Vielerlei von Wissenskomplexen ein „Bildungs-Potpourri“ vor. Erst mit der 1949 in Deutschland publizierten, leider bis jetzt zu wenig beachteten Harvard-Studie „Allgemeinbildung in einem freien Volk“ ist erkennbar geworden, wobei es bei der Neufindung eines Verständnisses von Allgemeinbildung ankommt: Es muß geklärt werden, welches Wissen und welche Qualifikationen eine Demokratie von der Allgemeinbildung fordert.

2. Neue Allgemeinbildung

Demokratie basiert u. a. auf prinzipieller Zugänglichkeit aller Wissensquellen für den Bürger. Selbst komplizierte Erkenntnisse der Wissenschaft sind ihm zugänglich, wobei es freilich sein eigenes Risiko ist, ob er neues Wissen begreift und wie er es verwendet. Wissenschaft ist „public science“: Sie macht ihre Ergebnisse publik, gibt jedermann, der es wünscht, Einblick in ihre Denkwege. Die Kehrseite allgemeiner Zugänglichkeit des Wissens kann das Vielwissen-Können allerdings zur Last werden lassen: Täglich werden wir von einer Lawine von Informationen überschwemmt, die man sichten und deren wichtigste man in sein Personsein integrieren muß. Die Fähigkeit hierzu ist eines der Kennzeichen neuer Allgemeinbildung.

Zu den Bereichen, denen sich neue Allgemeinbildung zuwendet, gehört unbedingt auch Politik und Wirtschaft, ferner Technik und Beruf. Die Bereiche, die zur Tradition der Allgemeinbildung gehören, nämlich Wissenschaft und Kultur, Kunst und Religion, bekommen in der neuen Allgemeinbildung auch politische und ökonomische Perspektiven, die früher nicht beachtet wurden. Die früher für selbstverständlich gehaltene Autonomie der einzelnen Lebensbereiche hat angesichts der Interdependenz, die zwischen den Bereichen besteht, ihren Sinn verloren.

Das heißt z. B.: Zur neuen Allgemeinbildung gehört das Wissen darum, welche Konsequenzen sich aus neuen wissenschaftlichen bzw. technischen Entdeckungen und Erfindungen ergeben, sei es aus der Gentechnologie oder der Weltraumforschung, aus der Nuklearphysik oder der Biochemie. Diese Konsequenzen haben sowohl mit Politik als auch mit Ethik und Anthropologie zu tun. Es wäre schlimm, wenn etwa die Experimente mit künstlicher Insemination, mit „Leihmüttern“ oder mit künstlicher Genmanipulation auf die Kompetenz der beteiligten Wissenschaftler beschränkt blieben und nicht zum Gegenstand öffentlicher Verantwortung aller mündigen Bürger würden.

Die neue Allgemeinbildung erhält weitere zentrale Impulse und Aufgaben durch das Alltagsleben: Es geht darum, den Menschen zu befähigen, Übersicht über die Alltagswirklichkeit zu erhalten, in Beruf und Freizeit seine Mündigkeit, Freiheit und Verantwortung zu praktizieren. Neue Allgemeinbildung – früher Luxus für wenige – ist heute ein täglich

notwendiges „Lebensmittel“, ein Modus zur Bewältigung der Alltagsaufgaben. Dabei kommt ein neuer Begriff des Lernens zum Zuge: Lernen ist heute nicht mehr so sehr die Vorbereitung von Kindern und Jugendlichen auf späteres Leben als vielmehr die ständige Bereitschaft und Befähigung des Menschen zur kritischen Ein- und Umstellung auf die Veränderungen der Gesellschaft. Leben-lernen und Lebensvollzug werden dabei identisch. Lernen ist (nach EUGEN FINK) „die Grundweise, wie wir die Welt im Zeitalter der Technik bewohnen“.

Weil „positives“ Wissen durch wissenschaftlichen Fortschritt schnell veraltet, wird „know how“ wichtiger als „know what“. Die Speicherung von Informationen bleibt weiterhin wichtig, aber das „Lernen des Lernens“ hat in der neuen Allgemeinbildung einen höheren Rang. Gerade diese Qualifikation spielte aber bei der traditionellen Art von Allgemeinbildung fast gar keine Rolle. Denn es kam auf Aneignung von „fertigem“, von Wissenschaft, Religion und Kunst bereitgestelltem, von der Gesellschaft approbiertem Wissen an, von dem man annahm, es könne in seiner Grundsubstanz nicht veralten.

Neue Allgemeinbildung ist insofern perspektivische Bildung⁴, als der einzelne Bürger heute unmöglich „alles“ lernen und nicht nach Vollständigkeit des Wissens streben kann, wohl aber darum bemüht sein muß, aus der ihm durch sozialen Ort und Beruf gegebenen Perspektive einen Zugang zum Verstehen seines Lebens wie desjenigen der Menschheit zu finden, Maßstäbe und Qualifikationen sich anzueignen, die für seine Existenz nötig und hilfreich sind.

3. Beruf und Freizeit als Problem neuer Allgemeinbildung

Zu HUMBOLDTS Zeiten konnte sich der „Gebildete“ jederzeit auf seine Güter zurückziehen, wenn er sich seiner Allgemeinbildung widmen wollte, und war nicht so dringlich auf Broterwerb durch Berufstätigkeit angewiesen, wie dies heute die Regel ist. Die geradezu zentrale Wichtigkeit der Veränderungen des Verhältnisses von Beruf und Freizeit läßt sich so beschreiben: Hält man (im Sinne von Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung) die Aktivierung von Begabungen und Interessen, Neigungen und Fähigkeiten des Individuums für eine wichtige Teilaufgabe von neuer Allgemeinbildung, so ist zu bedenken, daß die meisten heutigen Berufe auf Grund ihrer Spezialisierung nur einen kleinen Teil jener Begabungen und Interessen, Neigungen und Fähigkeiten voll entfalten können. Die Spezialisierung vieler Berufe ist nicht rückgängig zu machen – viele Menschen haben dieses Faktum akzeptiert und sind zufrieden damit⁵. Sie ziehen aber die Konsequenz, ihre Freizeit als die Zeitdimension zu nutzen, in der man freier als im Beruf über seine Fähigkeiten verfügen, gründlicher seine Interessen und Neigungen kultivieren kann. Auch wenn man voraussetzt, daß Beruf und Freizeit stets aufeinander bezogen bleiben und nicht künstlich gegeneinander abgeschottet werden dürfen, bleibt doch die Erwartung vieler Menschen, erst in der Freizeit „ganz Mensch“ sein zu können und sich hier freier als im Beruf entfalten zu können. Nur noch in wenigen Berufen gibt es Anreize, Beruf und Berufung identisch werden zu lassen⁶.

Der Anteil der Freizeit am Zeitbudget des modernen Menschen nimmt zu, sei es durch tariflich gesicherte Verkürzung der Arbeitszeit und Ausdehnung der Freizeit, sei es auch durch Verringerung der Arbeitsplätze und Zunahme der Arbeitslosigkeit. Für den, der arbeitslos ist, kann das unerwünschte Zuviel an Freizeit zum Hindernis der Weiterbildung werden und demotivierend wirken. Gleichwohl wird in Zukunft neue Allgemeinbildung bedeuten, daß man lernt, mit sich und seiner Umwelt in der gewachsenen Freizeit human

umzugehen. Freizeitfähigkeit ist heute genauso ein notwendiges Lernziel der Allgemeinbildung wie Berufsfähigkeit. Das bedeutet z. B.: Man muß durch Lernen und Trainieren fähig werden, in der Freizeit die neue, größere Freiheit zum Nachdenken, zur Muße und zur Lebensplanung anzuwenden. Außerdem muß man wieder neu lernen, wie man mitmenschliche Kontakte kultiviert, einen menschenwürdigen Rhythmus in sein Dasein zu bekommen, Be- und Entlastung richtig auszugleichen, sich der Natur neu anzunähern, seine Lebensführung und seine Ernährung – wenn nötig – zu korrigieren, sich mit Liebhabereien (Hobbys) anzufreunden, freiwillig soziale Dienste zu übernehmen, vernünftige Abwechslung in seine Interessen und Tätigkeiten zu bringen, nicht monotonem und minderwertigem Freizeitkonsum zu verfallen, nicht die Maßstäbe der Berufsarbeit auf die Freizeit zu transferieren, es nicht zum perversen Freizeit-Stress kommen zu lassen.

All dies wird ein besonderes Problem für die ständig wachsende Gruppe älterer Menschen werden: Der Übergang vom Beruf zur danach folgenden berufslosen Freizeit ist nicht nur ein Existenz-, sondern auch ein Bildungsproblem, das es früher nicht gegeben hat. Daran, daß nicht wenige Menschen über 50 Jahre Angst vor der Pensionierung bzw. Verrentung haben, läßt darauf schließen, daß sie sich vor der großen Freizeit fürchten und daß für sie der Beruf das A und O ihrer Selbstverwirklichung ist. Menschen über 50 Jahre werden in absehbarer Zeit die Mehrheit der Bevölkerung sein und die Lebensnormen auf allen Gebieten bestimmen, auch im Bildungswesen. Das heißt: Die neue Allgemeinbildung wird mehr und mehr von Menschen der zweiten Lebenshälfte normiert werden. Ohne Engagement der Bildung wird es Staat und Gesellschaft wohl kaum möglich sein, die wachsende Gruppe älterer Mitbürger zufriedenzustellen und deren größerer Lebenserwartung einen Sinn zu geben. Daß es in Zukunft nicht nur mehr ältere Menschen geben wird, sondern daß diese auch länger leben werden, wird vielleicht schon um das Jahr 2000 das Zentralproblem unseres Bildungssystems sein⁷. Hierauf ist dieses einstweilen noch nicht genug vorbereitet. Das gilt übrigens für die Berufs- wie auch für die Freizeitpädagogik genau so wie für andere Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft. Immer dringlicher wird eine neue Gerontagogik als Wissenschaft von der Bildung älterer Mitbürger. Überspitzt formuliert: Die Freizeitpädagogik, die bislang eher an Kindern und Jugendlichen als an Erwachsenen orientiert war, bedarf der Ergänzung durch eine Freizeitgerontagogik, die sich mit den Bildungsproblemen in der Freizeit älterer Menschen zu befassen hat.

4. Freizeit als Zeit und Chance zur neuen Allgemeinbildung

Freizeit kann der mündige Mensch für vielerlei verwenden, auch zur neuen Allgemeinbildung. Zu dieser kann er sich ebenso entschließen wie etwa zur Pflege eines Hobbys, zum Heimwerken, zur Unterhaltung, zur Erholung, zum Reisen. Bildung in der Freizeit meint nicht, die Freizeit ungut zu „pädagogisieren“ oder gar zu verschulen. Da sollte es zunächst um das veränderte Grundwissen von Beruf und Freizeit gehen. So wie Schüler spätestens im letzten Jahr vor der Schulentlassung ausführlich über die Vielzahl der vorhandenen Berufe und Ausbildungswege informiert werden und exemplarische Berufsbereiche durch Hospitationen und Besichtigungen kennenlernen müssen, sollte man sie auch mit der Vielzahl der Freizeiteinrichtungen und-möglichkeiten vertraut machen. Praxis ist heute, daß Berufsinformation geschieht, Freizeitorientierung dagegen nicht oder viel zu wenig. Das rein verbale Hinweisen auf vorhandene Einrichtungen genügt nicht, – die Jugendlichen müssen die Einrichtungen konkret erleben, die Jugendfreizeitstätte, die Volkshochschule, Büchereien,

Sporthallen, Museen, die Jugendherberge, eine touristische Einrichtung, Stätten der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung, die nach der Schulentlassung dafür sorgen können, daß die Bildung nicht abbricht oder verkümmert. Die Erfahrung lehrt: Wird der Kontakt zu den Freizeiteinrichtungen nicht frühzeitig (in der Jugend) hergestellt, kommt er später zumeist nie zustande. Natürlich kommt es hier noch mehr auf Einüben durch Mittun als auf bloße Information an. Wer schon in Kindheit und Jugend Geschmack am Wandern und am Sport, am kreativen Gestalten oder Heimwerken, an ökologischer Gärtnerei oder Musizieren, am Aufbaustudium oder „Do it yourself“ bekommen hat, wird sein Leben lang wissen, wie interessant die Freizeit sein kann.

Es ist kaum zu verstehen und nicht zu rechtfertigen, daß die Politik sich Jahrzehnt für Jahrzehnt für eine Verkürzung der Arbeitszeit und Erweiterung der Freizeit eingesetzt hat, während zugleich Bildungs- und Gesellschaftspolitik nicht genug tätig wurden, um mitzuhelfen, die Bevölkerung freizeitfähig zu machen. Der politische Kampf um Erweiterung der Freizeit verfehlt seinen Sinn, wenn der Zuwachs an Freizeit zu noch mehr Schwarzarbeit oder Nebentätigkeit mißbraucht wird.

Die Qualifizierung zur Freizeit wird auch in Zukunft in folgender Perspektive zu bedenken sein: Durch Automation und Rationalisierung wie auch durch Verringerung der Bevölkerung wird es weniger Arbeitsplätze und mehr Arbeitslose geben; unumgänglich wird eine andere Verteilung der geringer gewordenen Arbeitsmöglichkeiten; den Platz, den heute ein einziger Arbeitnehmer besitzt, werden sich in Zukunft zwei teilen müssen; das Einkommen wie auch die Konsummöglichkeiten werden einzuschränken, der Anspruch an Lebensstandard zu verändern sein. Zur Freizeittätigkeit wird dann bald auch die Befähigung zum einfacheren Leben gehören. Viele Dienstleistungen, für die man heute noch Helfer benutzt und bezahlt, wird man dann selbst zu übernehmen haben, weil das Geld geringer geworden ist. Die Vorstellung von Freizeit wird dann nicht wie heute noch auf Steigerung der Konsumbedürfnisse gerichtet sein als vielmehr auf deren Verringerung. Diese bittere Einsicht gehört auch zu den „essentials“ neuer Allgemeinbildung. Mit der neuen Freizeit kann allerdings auch eine neue Zufriedenheit aufkommen: Indem man vieles selbst tut, erfährt man eine Bestätigung seines Könnens und seiner Unabhängigkeit. Auch diese Erfahrung kann zufrieden machen.

Anmerkungen

- 1 Siehe z. B. GEORG KERCHENSTEINER: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, 8. Aufl., München 1953, MAX SCHELER, Bildung und Wissen, Zürich 1947.
- 2 Siehe THEODOR LITT: Berufsbildung und Allgemeinbildung, Wiesbaden 1947, Harvard-Committee: Allgemeinbildung in einem freien Volk, dt. Ausgabe 1949.
- 3 Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland, 2. Aufl., Braunschweig 1950, S. 233.
- 4 Siehe hierzu f. PÖGGELER: Perspektivische Bildung als neue Form geistiger Aneignung – Abkehr von der „Allgemeinbildung“, in F. PÖGGELER: Inhalte der Erwachsenenbildung, Freiburg i.Br. 1965, S. 6–9.
- 5 Die Frage, wie sich heute Berufsarbeit auf Selbstverwirklichung bzw. Fremdbestimmung auswirkt, wird seitens der empirischen Sozialforschung konträr beantwortet. Siehe hierzu ELISABETH NOELLE-NEUMANN/BURKHARD STRÜMPFEL: Macht Arbeit krank? Macht Arbeit glücklich – Eine aktuelle Kontroverse, München 1984.
- 6 Die Forderung nach Humanisierung des Berufs bezieht sich heute weniger auf „Entspezialisierung“ der Arbeit als auf Schaffung menschlicherer Umweltbedingungen beim Arbeiten. Siehe hierzu F. PÖGGELER: Arbeit als Verwirklichung des Menschseins – Die Enzyklika „Laborem exercens“: eine

Hilfe für die Schule, in: Forum E, Jg. 35, 1982, S. 19-21, ferner v. Verf.: Zuviel Freizeit und zu wenig Arbeit?, in: Caritas '86 – Jahrbuch des Deutschen Caritasverbandes, Freiburg, 1985, S. 55–61.

- 7 Man wird schwerlich beweisen können, daß der Ruhestand für Pensionäre und Rentner ein Märchen sei. Etwas Anderes ist es, für die Zeit nach der beruflichen Entpflichtung neue Aufgaben zu entdecken und „mit Gewinn... älter zu werden“. Siehe hierzu DIETHER W. v. GODETHOW (Hrsg.): Das Märchen vom Ruhestand, Freiburg/Basel/Wien 1985.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Franz Pöggeler, Eichendorfweg 7, 5100 Aachen

Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung

Dieser Titel könnte mißverstanden werden: Es gibt keinen besonderen Allgemeinbildungsbegriff der Erwachsenenbildung, der sich etwa von dem der allgemeinbildenden Schule prinzipiell unterscheidet. Durch eine solche Unterscheidung würde ja gerade die Idee einer kontinuierlichen ganzheitlichen Menschenbildung aufgegeben. In didaktisch-methodischer Hinsicht jedoch kann das schulische Allgemeinbildungskonzept nicht ohne weiteres in die Erwachsenenbildung hinein verlängert werden. Der erwachsene Lernende unterscheidet sich von dem heranwachsenden Schüler u. a. in zweierlei Hinsicht:

1. Der Erwachsene ist in größerem Maße als der Jugendliche verantwortlich, und zwar für sich selbst, für seine Familie und für die gesellschaftliche Entwicklung. Seine Bildungsbestrebungen sind deshalb in erster Linie auf kompetentes Handeln in Politik, Erziehung, Beruf usw. bezogen. Ein rein kontemplativer oder enzyklopädischer Allgemeinbildungsbegriff wird dieser Verpflichtung zum verantwortlichen Handeln nicht gerecht.
2. Der Erwachsene verfügt bereits über eine Elementarbildung, mehr noch: über kognitive Schemata und Strukturen, über erfahrungsbedingte Problemsichten, Deutungsmuster und Lösungsstrategien. Jeder Erwachsene hat sich sein individuelles Bildungsprofil angeeignet. Allgemeinbildung ist nicht mehr „einheitliche Bildung für alle“, sondern beinhaltet die Auseinandersetzung des einzelnen mit allgemeinen Problemen. Der Erwachsene ist nicht mehr „offen für alles“, sondern seine Bildungsbestrebungen konzentrieren sich auf ausgewählte Interessengebiete; die Allgemeinbildung individualisiert sich – ebenso wie die Lernfähigkeit – mit zunehmendem Alter¹.

Aus diesen Überlegungen kann man folgern, daß der Prozeß der Allgemeinbildung ebenso offen und unabgeschlossen ist wie die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung und daß der Allgemeinbildungsbegriff in der Erwachsenenbildung auf die Lebenswelt der Adressaten bezogen sein sollte.

Seit einigen Jahren ist es in der Erwachsenenbildung üblich geworden, den Allgemeinbildungsbegriff von der Berufsbildung und den Qualifikationsanforderungen der Arbeitswelt aus zu definieren. So beurteilt die Wirtschaft die Allgemeinbildung nach ihrem Beitrag für beruflich verwertbare Basis- und Schlüsselqualifikationen. Viele Politiker erwarten von der Allgemeinbildung eine affektive und kognitive Akzeptanz des Systems und des technischen Wandels, eine Erziehung zur Zufriedenheit und Leistungsbereitschaft. Und Wissenschaftler wie K. Haefner interpretieren Allgemeinbildung als Pflege der kreativen und gemüthhaften Kräfte des Menschen, nachdem seine kognitiven Fähigkeiten durch die neuen Informationstechniken immer mehr entwertet werden².

Sicherlich läßt sich Allgemeinbildung nicht ohne eine Berücksichtigung der beruflichen Arbeit definieren, aber Allgemeinbildung ist weder eine „Restkategorie“ noch ein Gegensatz

zur beruflichen Bildung. Allgemeinbildung als allgemeine Menschenbildung hebt sich beruflich nicht von der Berufsbildung, sondern von Spezialbildungen fachlicher, politischer oder kultureller Art ab. Die Abgrenzungen zwischen beruflicher, politischer und kultureller Bildung haben in der Bildungsgeschichte dazu geführt, daß politische Themen und Probleme der industriellen Arbeitswelt immer mehr aus der Allgemeinbildung ausgeklammert wurden. Notwendig erscheint ein „holistischer“ Entwurf von Allgemeinbildung, wobei in der Erwachsenenbildung seit kurzem der Lebensweltbegriff als Orientierungsrahmen und Legitimationsgrundlage diskutiert wird³.

Eine Kompatibilität des soziologischen Lebensweltbegriffs mit dem pädagogischen Bildungsbegriff ist dadurch gegeben, daß beide auf die Dialektik von Subjekt und Objekt, auf das Spannungsverhältnis und den Zusammenhang des Menschen und seiner sozialen, kulturellen und ökologischen Umwelt verweisen. Am treffendsten hat W. KLAFKI diese Dialektik formuliert: „Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir... unmittelbar der Einheit eines objektiven (materialen) und eines subjektiven (formalen) Moments innwerden... Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt.“⁴

Die Parallelität zu dem Lebensweltbegriff ist offensichtlich, auch wenn ich hier die komplizierte Geschichte dieses Begriffs von E. HUSSERL über A. SCHÜTZ/Th. LUCKMANN bis J. HABERMAS nicht rekonstruieren kann. Ich verstehe unter „Lebenswelt“ nicht lediglich – wie die Theoretiker des symbolischen Interaktionismus – die subjektiv wahrgenommenen und gedeuteten Ausschnitte unserer gesellschaftlichen Realität, sondern auch diejenigen Bereiche und Entwicklungen unserer Umwelt, die uns zwar „betreffen“, aber nicht „betroffen machen“, d. h., die wir ignorieren, bagatellisieren oder verdrängen. Lebenswelt ist also kein rein bewußtseinspsychologischer Begriff, sondern ein relationaler Begriff, der das Verhältnis zwischen den Subjekten und ihrer Umwelt bezeichnet. Diese Umwelt wird nicht nur von uns gedeutet, sondern sie ist auch Gegenstand unseres Handelns und „Unterlassungshandelns“. So ist die Lebenswelt nicht nur vorgegeben, sondern aufgegeben, sie ist eine permanente Herausforderung an unsere Verantwortung und Handlungskompetenz und damit auch ein ständiger Lernimpuls. „Lebenswelt“ ist deshalb nicht nur eine wertfreie, beschreibende Kategorie, sondern eine normative, utopische Idee, die Lebensqualität für alle fordert und die der zunehmenden „Kolonialisierung“ eine Humanisierung und Kultivierung der Lebenswelt durch Bildung entgegensetzt.

Lebensweltorientierte Allgemeinbildung bedeutet also:

1. Ständige Differenzierung, Problematisierung und Erweiterung unserer alltäglichen Deutungsmuster, unseres Selbst- und Weltverständnisses,
2. Selbstaufklärung unserer selektiven Wahrnehmungen, Verdrängungen und Rationalisierungen, wobei durch ein solches reflexives Lernen eine Horizonterweiterung und eine „Wiederentdeckung von Wirklichkeiten“ unterstützt wird,
3. Erarbeitung von Zukunftsperspektiven durch die Auseinandersetzung mit kulturellen Traditionen,
4. Befähigung und Bereitschaft zum verantwortlichen Handeln im Interesse einer humanen, demokratischen und ökologisch vernünftigen Entwicklung.

Erwachsenenpädagogisch ergiebig ist der Lebensweltbegriff nicht nur in bildungstheoretischer, sondern auch in didaktischer Hinsicht. Didaktische Lebensweltanalysen könnten die

Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung der Erwachsenenbildung aus ihrer z. T. subjektivistischen und sozialpsychologischen Verkürzung befreien und die Beliebigkeit der Themenauswahl überwinden helfen. Eine übermäßige Beschäftigung mit der eigenen psychischen Befindlichkeit kann ebenso zur Bildungsbarriere werden wie eine wahllose fachliche Qualifizierung. Die didaktische Aufgabe besteht darin, gesellschaftlich „wichtige“ Probleme, wozu auch die „Sorgethemen“ Ökologie, Rüstung, Arbeitslosigkeit u. ä. gehören, in subjektiv relevante und identitätsbildende Lerninhalte umzuwandeln. Eine solche Allgemeinbildung ist zugleich Identitätsbildung, denn unsere Identität wird nicht nur durch unsere sozialen Beziehungen geprägt, sondern auch durch die Themen, die uns wichtig sind, die wir uns angeeignet haben und für die wir uns engagieren. Die Erwachsenenbildung muß Themen anbieten, die wir „probebesetzen“ können und die unseren Realitätsbezug erweitern⁵.

Der Zusammenhang zwischen einer fachlichen Qualifizierung und der Allgemeinbildung läßt sich an einem Beispiel illustrieren:

Das Erlernen einer Fremdsprache gehört zweifellos zur modernen Allgemeinbildung. Allerdings kommt der Bildungsaspekt zu kurz, wenn mit der Fremdsprache nicht auch ein Verständnis und eine Sympathie für die Menschen dieses Sprachraums und darüber hinaus ein Engagement gegen die Ausländerfeindlichkeit in unserem Land „gelernt“ wird.

Ein solcher Allgemeinbildungsbegriff schließt allgemeine Probleme der Arbeitswelt und der Arbeitsverteilung ein, nicht aber spezielle fachliche Qualifizierungen. Diese Allgemeinbildung beinhaltet politische Fragestellungen, ohne daß die Allgemeinbildung in die – bisher wenig erfolgreiche – traditionelle politische Bildung aufgelöst würde. Das Politische ist – neben der Wissenschaft – das Allgemeine unserer Lebenswelt, das die Allgemeinheit betrifft und dem sich der einzelne nicht entziehen kann.

Gerade mit diesen letzten Hinweisen haben wir die Ernsthaftigkeit und den verpflichtenden Anspruch der Allgemeinbildung betont. Nun sollte man aber nicht vergessen, daß sich der Erwachsene überwiegend in seiner Freizeit um seine Allgemeinbildung bemüht und daß diese Bildungsarbeit nicht nur als lästige Pflicht, sondern auch als lustvoll und bereichernd empfunden werden muß. Damit sind wir bei einem Thema der Freizeitpädagogik.

Im gesellschaftlichen Bewußtsein ist der Allgemeinbildungsbegriff in der Vergangenheit immer diffuser und unattraktiver geworden. Allgemeinbildung wurde und wird entweder mit Elementarbildung oder mit einer musisch-kulturellen Freizeitbeschäftigung oder mit der Aneignung eines „Bildungswissens“ gleichgesetzt – so wie B. BRECHT den Arbeiter KALLE in den „Flüchtlingsgesprächen“ erzählen läßt: „Ich bin auf die Volksschule gegangen. Ich hab geschwankt, was ich lernen soll: WALTHER VON DER VOGELWEIDE oder Chemie oder die Pflanzenwelt der Steinzeit. Praktisch gesehen wars gleich, verwenden hätt ich keins können⁶. Der Erwachsene muß erfahren, daß Allgemeinbildung nicht nur mit seiner Identität und seiner Lebenswelt zu tun hat, sondern auch, daß diese Allgemeinbildung zwar ein Wert an sich, aber deshalb keineswegs folgenlos und unnütz ist und daß diese kulturelle Allgemeinbildung zur persönlichen Bereicherung und Sicherheit beiträgt. Die Erwachsenenbildung und die Freizeitpädagogik dürfen sich nicht damit begnügen, an die Bildungswilligkeit der Erwachsenen zu appellieren, sie müssen durch ihre attraktiven, subjektiv und objektiv relevanten Bildungsangebote überzeugen. Die allgemeine Bildung ist keine Erfindung professionalisierter Pädagogen, die sich einen „Markt“ schaffen, sondern ein anthropologisches Grundbedürfnis, das vielfach verschüttet ist und deshalb durch motivierende Bildungsangebote immer wieder aktualisiert werden muß.

Anmerkungen

- 1 Vgl. H. SIEBERT: Lernen im Lebenslauf. Hrsg.: PAS des Deutschen Volkshochschulverbands, Frankfurt 1985, S. 34ff.
- 2 K. HAEFNER: Die neue Bildungskrise. Basel 1983.
- 3 E. SCHMITZ: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: E. SCHMITZ, H. TIETGENS (Hrsg.): Erwachsenenbildung, Stuttgart 1984, S. 95ff.
H. J. FORNECK: Zur Rezeption alltagsweltlich orientierter Theorien in der Erwachsenenbildung. In: H. SIEBERT, J. WEINBERG (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 14, Münster 1984, S. 1ff.
- 4 W. KLAFKI: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1967, S. 43.
- 5 T. ZIEHE, H. STUBENRAUCH: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbek 1982, S. 171.
- 6 B. BRECHT: Flüchtlingsgespräche. Frankfurt 1961, S. 70.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Horst Siebert, Schollweg 21, 3000 Hannover 91

Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung

ERHARD SCHLUTZ

Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung

Bericht über ein Symposium und eine Arbeitsgruppe

Geht man davon aus, daß die Bildung Erwachsener ein eindeutiges additum zu einem früh gelegten intakten fundamentum darstellt, wie es etwa der Begriff der Weiterbildung suggeriert, dann könnte das Verhältnis von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung als unproblematisch angesehen werden. Allgemeinbildung wäre dann Grundausrüstung in Kindheit und Jugend, Erwachsenenbildung lieferte komplementär dazu spezielle Bildung für den Beruf einerseits, für die vielfältigen Interessen des Individuums andererseits. Erwachsenenbildung hat sich aber nie in solch komplementärer Funktion erschöpft. Soziale, geschlechtsspezifische und individuelle Ungleichzeitigkeiten und Brüche haben sie vielmehr immer wieder genötigt, kompensatorische Funktionen zu übernehmen, u. a. für das Nachholen von Elementar- und Allgemeinbildung. Schließlich tritt heute immer stärker – in der Begrifflichkeit von WOLFGANG SCHULENBERG – eine transitorische Funktion von Erwachsenenbildung hervor: Ökonomischer, gesellschaftlicher und kultureller Wandel stellt neue Anforderungen an die Arbeits- und Lernfähigkeit von Erwachsenen, wobei auch Hinweise auf die Bedeutung und die Erneuerungsbedürftigkeit des Allgemeinbildungskonzepts abfallen mögen.

Das Auftreten von Erwachsenenbildung signalisiert zum einen, daß Allgemeinbildung ein unabgeschlossenes Projekt darstellt, das unmittelbar mit dem neuzeitlichen Entwurf einer demokratischen und republikanischen Gesellschaft zusammenhängt. Das Symposium hat mit seinem Titel „*Selbstverwirklichung und Solidarität*“ ein wenig emphatisch auf nicht erfüllte Aufgaben des Projekts Allgemeinbildung hingewiesen. Zum anderen scheinen die heutigen Schwierigkeiten in der Bildung Erwachsener auch mit dem Schicksal dieses Projekts, seiner Unerfülltheit, seinen Halbheiten, zu tun zu haben. Die Arbeitsgruppe, über die hier neben dem Symposium zu berichten ist, hat mit ihrem Titel „*Das Schisma der Weiterbildung*“ auf das Auseinanderdriften von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung und damit auf eine Bedrohung sowohl der Erwachsenenbildung wie des Allgemeinbildungskonzepts aufmerksam gemacht.

Jedenfalls kann die Frage, ob und wie weit ein Konzept von Allgemeinbildung heute noch tragfähig erscheint, nur vor dem Hintergrund von Erwachsenenbildung erörtert werden. Erwachsenenbildung und Allgemeinbildung, so ist die Vermutung, können sich wechselseitig erhellen.

1. Historische Bedingungen und systematische Voraussetzungen

Im Einleitungsreferat „Zur Halbbildung verurteilt? – Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung“ (ERHARD SCHLUTZ) wurde den Fragen nachgegangen, welchen Ort die Erwachsenenbildung im Projekt „Allgemeinbildung“ gehabt hat, welchen Ort umgekehrt die Allgemeinbildung in der Entwicklung der Erwachsenenbildung eingenommen hat und welche Rückschlüsse aus beidem für das Konzept von Allgemeinbildung gezogen werden können. In seiner Antwort ging der Referent von der Vermutung aus, daß die drei Momente des „klassischen“ Allgemeinbildungskonzepts, die WOLFGANG KLAFFKI mit verschiedenen Varianten herausgestellt hat – den Anspruch auf Bildung für alle, die Ausbildung aller Kräfte des einzelnen, die inhaltliche Orientierung am Allgemeinen (an dem, was alle Menschen in einer geschichtlichen Lage betrifft) –, daß diese drei Momente bereits im Augenblick ihrer Konzipierung auseinandergefallen sind.

Die Realisierung eines solch umfassenden Allgemeinbildungskonzeptes mußte scheitern an einem gesellschaftlich-kulturellen System von Trennungen, das Schiller etwa als Kluft zwischen dem Gattungsvermögen und der fragmentarischen Ausbildung des einzelnen, als Aufteilung der Geschäfte auf verschiedene Menschenklassen und als Dualismus von Sinnlichkeit und Verstand im Einzelsubjekt analysiert hat. Gegenüber solchen Trennungen und zunehmenden Fragmentarisierungen hätte der Gedanke einer umfassenden Allgemeinbildung nur als Widerstandsmoment durchgehalten werden können. Statt dessen wurde das Konzept – in Ahnung wohl der gesellschaftlichen Widerstände, auf die es anders stoßen würde – reduziert auf Bildung des einzelnen und auf Jugendbildung. Das Allgemeine soll dem Speziellen vorangehen, weil dies zur Unabhängigkeit und Vielseitigkeit erzieht (HERBART), also zu einem Sich-Heraushalten aus den praktischen Vollzügen bei gleichzeitigem Verfügen darüber, den Kompetenzen einer Funktionselite.

Allgemeinbildung begann praktisch mit Halbbildungen, mit dem Ausschluß von Menschenklassen, von Erwachsenenbildung, von naturwissenschaftlich-technischer Bildung, von politischer Kultur.

Erwachsenenbildung ist real und in der Reflexionsstärke nie mächtig genug gewesen, ein umfassendes Gegenkonzept zu entwickeln, wie es etwa in Hegels Bildungsdenken angelegt ist: Bildung ist hier ein induktiver Weg der Erfahrung, Allgemeinbildung ist die lebenslängliche reflexive Entfaltung des speziell Erfahrenen. Erwachsenenbildung im 19. und frühen 20. Jahrhundert setzt das System der Trennungen voraus. Die bürgerliche Volksbildung reduziert den Gedanken der Teilhabe aller an allem, der im Allgemeinbildungskonzept steckt, auf die mögliche innere Teilhabe an einem imaginären Reich der Bildung und Kultur, an dem auch Arbeiter partizipieren mögen. Die Arbeiterschaft mußte schwanken zwischen dem Wunsch nach kultureller und gesellschaftlicher Integration und dem Behaupten der eigenen Identität, und so wurde in der Führung erbittert gestritten um die Funktion der Bildung, ob Kompensation durch Elementar- und Allgemeinbildung oder Emanzipation durch politische Bildung und politischen Kampf Vorrang habe. Sind solche Fragen und Frontstellungen heute nicht mehr aktuell, oder werden sie nur von der relativen Entfaltung des Weiterbildungsbezirks verdeckt? Jedenfalls scheint heute alles für alle lernbar oder im Erwachsenenalter nachholbar. Aber dem möglichen Vorurteil, mit der Erwachsenenbildung vollende sich nun das noch offene Projekt Allgemeinbildung, muß mit zwei Beobachtungen begegnet werden. Zum einen wiederholen sich auch in der Erwachsenenbildung die Trennungen und Abspaltungen: die ungleiche Teilhabe, die Reduktion der möglichen Vielfalt auf sprachliche und

musische Angebote, die ungenügende Verständigung über bedeutsame politische Zeitfragen. Zum anderen ist die Vermutung nicht ganz von der Hand zu weisen, daß traditionelle wie lebensweltliche Allgemeinbildung in dem Moment für viele erreichbar wird, indem sie rapide an gesellschaftlicher Bedeutung verliert. Dem Problem der Stofffülle in der Schule entspricht das Problem der anscheinenden Beliebbarkeit der Inhalte in der Erwachsenenbildung. Nicht mehr allgemeine Kenntnisaggregate, sondern das Verfügen über Schlüsselqualifikationen, die kaum pädagogisch definiert werden können, und das Durchlaufen anderer Selektionsmodi, wie z.B. die betriebliche Zuteilung zu einer qualifizierten Fortbildung, erscheinen heute als Bedingungen für die Übernahme gesellschaftlicher Führungspositionen.

Wird damit das Konzept der Allgemeinbildung obsolet? Das wohl kaum, denn damit würde auch der demokratische Anspruch der neuzeitlichen Gesellschaft auf Selbstentfaltung und Mitbestimmung fallengelassen. Es muß aber gerade von den Grenzen her, die der Erwachsene für seine und mit seiner Allgemeinbildung erfährt, noch genauer gefragt werden, was Allgemeinbildung heute noch sein und leisten könnte. Wenn es richtig ist, daß das Allgemeinbildungskonzept bislang daran gescheitert ist, daß der gesellschaftliche Prozeß nicht als Prozeß allgemeiner Bildung eingerichtet ist, dann muß gefragt werden, ob Allgemeinbildung für Erwachsene heute nicht wesentlich als politische Bildung im weitesten Sinne ansetzen müßte. Zugleich muß gefragt werden, welche Gedanken oder Sehnsüchte des Allgemeinbildungskonzepts nicht mehr tragfähig sind. So muß Erwachsenenbildung zwar versuchen, das Expertenwissen in den lebensweltlichen Horizont der Teilnehmer im Sinne möglicher Mitbestimmung zurückzuholen, aber man darf nicht jede Wissensdifferenzierung, Spezialisierung, Verwissenschaftlichung als Entfremdungsprozeß ansehen, der durch Allgemeinbildung umzukehren sei. Auch kann solche Allgemeinbildung nicht mehr als produktionsästhetisch konzipierte Ausgestaltung des Subjekts gedacht werden, sondern müßte wesentlich als Differenzierung und Verdichtung eines kommunikativen Netzes konzipiert werden, das zur Verständigung unter Individuen und Gruppen beiträgt und die Fähigkeit dazu fördert. Eine solche Allgemeinbildung käme nicht ohne die früher verfemte Halbbildung aus, die Voraussetzung ist für eine breite Problemaufmerksamkeit und für kommunikative Verständigung.

Die Diskussionsbeiträge zu diesem Referat bezogen sich im wesentlichen auf den aktuellen Teil. Insbesondere wurde nachgefragt, was denn der Ansatz bei der politischen Bildung beinhalte, wurde bezweifelt, ob Halbbildung ein tragfähiger Begriff für eine zukünftige Allgemeinbildung sei und ob Allgemeinbildung im Sinne einer Teilhabe an Kultur wirklich schon am Ende sei. Im Gegenzug dazu wurde bezweifelt, daß der Allgemeinbildungsgedanke, an dem hier letztlich doch emphatisch festgehalten wird, der Wirklichkeit moderner Gesellschaften gerecht werde, ob der Gedanke der Mitbestimmung nicht einerseits zu anspruchlich, andererseits zu schwach im Vergleich zur Steuerungskraft gesellschaftlicher Systeme sei.

Dieser letzten Meinung widersprach der nächste Referent vehement. PAUL RÖHRIG stellte in seinem Beitrag „Zu Geschichte und Verlust des Bildungsbegriffs in der Erwachsenenbildung“ heraus, daß die Erwachsenenbildung ohne einen substantiellen Bildungsbegriff richtungslos werde und damit gesellschaftlichen Funktionalisierungen jedweder Art schutzlos ausgesetzt sei. Letztlich gehe es nach einem Motto HEYDORNS um ein „Überleben durch Bildung“. Dazu sei Voraussetzung, daß die Menschen so gebildet werden, daß sie selbst das Allgemeine und Gemeinsame zu denken und zu besorgen vermögen. PAUL RÖHRIG empfahl, zur Füllung des Bildungsbegriffs an die Denktradition der Erwachsenenbildung vor 1933 anzuknüpfen. Sein Referat versuchte vor allem, die Entwicklung des Bildungsbegriffs in der Volksbildung des späten 19. Jahrhunderts und des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts zu rekonstruieren.

Diese Entwicklung spiegelt sich in der historischen Begriffskette: „Geistesbildung“ – „Laienbildung“ – „Lebensbildung“ – „Volk-Bildung“ – „Klassenbildung“. Voraussetzung für die Volksbildung der „alten Richtung“ war die Trennung von Geist und Leben bzw. die Abspaltung der Arbeitswelt. Dadurch konnte man sich einerseits auf Geistesbildung, andererseits – da die unterschiedlichen Bedingtheiten von Bildung nicht berücksichtigt wurden – auf Massenbildung durch Vortragswesen konzentrieren. Die Laienbildung der „neuen Richtung“ verband HUMBOLDTS Idee der individuellen Bildung mit der Ablehnung von dessen humanistischen Inhalten. Bildung sollte eine Arbeit von unten an darstellen. Die Bedingtheit der Bildung Erwachsener wurde stärker gesehen, aber weniger als Beengung denn als „Bildsamkeit“. Stärker noch gegen jede akademische Bildung wandte sich ROSENSTOCK mit seiner „Lebensbildung“, die sich an den konkreten Lebensaufgaben orientieren sollte. Dabei sollten vor allem die bereits vorhandenen Erfahrungen und Lebensweisheiten aufgearbeitet werden. Eine neue Bildung für alle sollte wesentlich – nach den Erfahrungen des ersten Weltkriegs und den Verhältnissen der beginnenden Weimarer Republik – politische Bildung darstellen.

Die Betonung kollektiver Anteile im Bildungsprozeß, die sich hier ankündigt, wurde in dem bürgerlichen Gedanken der „Volk-Bildung“ und dem proletarischen Gedanken der „Klassenbildung“ weiter vorangetrieben. Der Gedanke der Volk-Bildung bedeutete in der Tradition Grundtvigs zunächst, daß man in der eigenen kleinen Gruppe verwirklichen müsse, was das Volk insgesamt sein solle. Allerdings wirkten hier auch romantische Vorstellungen aus den Zeiten der Bauhütten nach, man könne auf unentfremdete Weise gemeinsam ein Werk schaffen. Die Vertreter des Gedankens der Klassenbildung sahen dagegen, daß Volk-Bildung ohne Aufhebung der Klassen nicht möglich war und daß Bildung Arbeit und Ökonomie mit einbeziehen müsse. „Klassenbildung“ bedeutet dabei ein Doppeltes: die Bildung der Klasse als solche (Klassenkampf), die Bildung des einzelnen zur Klasse, zur Solidarität (GERTRUDE HERMES).

Das Bildungsdenken der Weimarer Republik ist in der beginnenden Bundesrepublik im Grunde nur weiter entfaltet, aber nicht durch wirklich Neues bereichert worden. Nach 1960 hat man im Zuge der realistischen Wende und unter dem Vordringen der empirisch-analytischen Sozialwissenschaften zusehends auf eine Beschäftigung mit dem Bildungsbegriff verzichtet. Bildung wurde weitgehend durch die Termini „Sozialisation“ und „Lernen“ ersetzt.

Dieser letzten Meinung des Referenten wurde in der Diskussion zum Teil sehr heftig widersprochen. Wichtiger waren aber wohl die Rückfragen, die um Aufklärung darüber nachsuchten, warum denn die substantielle Befassung mit dem Leitziel Bildung oder Allgemeinbildung zurückgegangen sei und ob man dies einfach willkürlich wiederbeleben könne (bzw. ob die gegenwärtige Diskussion über Allgemeinbildung einen gesellschaftlichen Grund im doppelten Sinne habe).

Auf weitere, jedes heutige Konzept von Allgemeinbildung belastende und herausfordernde Voraussetzungen hat CHRISTIANE SCHIERSMANN mit ihrem Beitrag „Zur doppelten Spaltung von Bildung und Kultur in männliche und weibliche, geistige und technische Anteile“ aufmerksam gemacht. Leider konnte die Autorin ihre Argumentation nicht in Heidelberg zur Diskussion stellen.

Die Realisierung eines Konzepts von Allgemeinbildung war von Anfang an nicht nur beschränkt auf das Bürgertum, sondern genauer gesagt: auf den bürgerlichen Mann. In Kants

Begriff von Aufklärung, den die Autorin mit der Forderung nach Allgemeinbildung gleichsetzt, ist das autonom wirtschaftende Subjekt vorausgesetzt, also der männliche Eigentümer, der zudem über die ständige Befassung mit dem Geld eine bestimmte und für die neuzeitlichen Lernanforderungen entscheidende zweckrationale Logik ausgearbeitet hat. Dementsprechend forderte Rousseau, daß die Frauenbildung der des Mannes unter- und zuzuordnen sei. – Die moderne Doppelrolle der Frau als Hausfrau und Erwerbstätige hat gegenüber dieser Zurücksetzung einen ambivalenten Charakter. Die Hausfrauenrolle, die die Verfasserin nicht als Überbleibsel alter Gesellschaftsformen, sondern als notwendige Ergänzung in heutigen Produktionsverhältnissen interpretiert, hat geholfen, besondere weibliche Ansprüche an Bildungsinhalte, an Authentizität und an erfahrungsorientiertes Lernen aufrechtzuerhalten, hält unter Umständen aber Frauen davon zurück, in das gesellschaftliche Qualifikationssystem einzugreifen. Andererseits jedoch stellt das Bedürfnis, die bislang auseinanderlaufenden Lebenskonzepte zu integrieren, einen frontalen Angriff auf die heutige Arbeitsteilung dar.

Die Autorin zeigt schließlich an einem Versuch, Frauen an Computern auszubilden, daß die dabei auftretenden Bildungsschranken nicht einfach als Akzeptanz- oder Motivationsprobleme aufgefaßt werden dürfen, sondern auf geschichtliche Unterschiede zurückzuführen sind, die in der Aufspaltung des Bildungskonzepts für Männer und Frauen begründet sind.

2. Perspektiven für Gegenwart und Zukunft

2.1 Allgemeinbildung und Lebenslauf

Während die historischen und systematischen Beiträge zwar die Gefährdung des Allgemeinbildungskonzepts hervorheben, dieses jedoch nicht grundsätzlich in Frage stellten, sondern dessen Anspruch eher noch ausweiteten im Hinblick auf die Bildung einer demokratischen Gesellschaft, wurde in den folgenden beiden Beiträgen Skepsis laut gegenüber dem weitreichenden Anspruch eines solchen Konzepts und erst recht gegenüber dessen Konkretisierungsmöglichkeiten. Beide Beiträge behandeln die Frage nach der Allgemeinbildung unter dem Gesichtspunkt, wie das Individuum Identität im Lebenslauf gewinnen und bewahren kann.

ERNST PROKOP äußerte sich in seinem Vortrag „Kenntniserwerb, Verhaltensorientierung, Selbstbildung – Konfigurationen lebensbegleitenden Lernens in den Lebensaltern“ zu dieser Frage mit grundsätzlichen Überlegungen. Das Allgemeinbildungskonzept erscheint ihm zumindest ambivalent. Es wirkt da nicht mehr tragfähig, wo es eine grundsätzliche Abschließbarkeit der Bildung suggeriert und wo es auf die Möglichkeit einer ausreichenden Versorgung mit den nötigen Kenntnissen abhebt. Sofern Allgemeinbildung nur die Ausstattung mit wissenschaftlichen Kenntnissen meint, nicht aber die Aneignung lebensweltlicher Konstrukte, kann sie nicht als ein lebenslanglich tragfähiges Prinzip angesehen werden.

Nötig ist dagegen ein Prozeß der Selbstbildung, durch den die Integration von Kenntniserwerb und Verhaltensorientierungen angestrebt wird. Dies ist ein Prozeß des informellen Lernens, der durch Herausforderungen im Lebenslauf immer wieder neu angeregt wird; und umgekehrt lassen sich Lebensphasen aufgrund neuartiger Orientierungs- und Bildungsanforderungen unterscheiden. Diesen individuellen Selbstbildungsprozeß könne man auch als eine andere Form von Allgemeinbildung betrachten. Sich neuen Lebensaspekten stellen, neue Orientierungsperspektiven suchen, mitmenschliche Solidarität und individuelle Selbstver-

wirklich anstreben: all dies würde zu einem solchen Bildungsprozeß gehören. „Allgemeinbildung macht handlungsfähig innerhalb von Lebenszusammenhängen.“ Durch sie hindurch wird eine individuelle Lebensgestalt gesucht, zu der ebenso eine Deutungsweise der Welt wie die Verbindlichkeit eines Wertgefüges gehört. Die Bereitschaft zu solchem Bildungsstreben ist eher in der traditionell bildungsfreundlichen Bevölkerungsschicht anzutreffen, sie ist kaum über formelle Schulung zu fördern, sondern bedarf der informellen Impulse und der Ermutigung.

Im Anschluß an diesen Beitrag wurde ausführlich diskutiert, wie der Verlust eines verbindlicheren Bildungsdenkens, den PAUL RÖHRIG dargestellt, hat und die Empfehlung einer individuellen Selbstbildung miteinander zusammenhängen. Als heilsam wurde die Skepsis gegenüber dem hergebrachten Allgemeinbildungskonstrukt empfunden, wenn auch der Vortrag mit seinem Wiederaufgreifen des Allgemeinbildungsbegriffs dabei durchaus manches in der Schwebe hielt. Nach der Meinung einiger Diskutanten müßte das Verhältnis von gesellschaftlicher Entwicklung und Allgemeinbildung spätestens dann auch für dieses individuelle Bildungskonzept virulent werden, wenn schärfer gefragt würde, wodurch eigentlich der lebenslängliche individuelle Selbstbildungsprozeß am meisten gefährdet erscheint.

Der Frage, wie die Sehnsucht nach dem Allgemeinen und die Notwendigkeit des Speziellen heute in der Biographie und bei der Identitätsbildung zusammengebracht werden, ging JOCHEN KADE empirisch nach. In seinem Vortrag „Ökologie, Bildung und Beruf. Zu Veränderungen im lebensgeschichtlichen Verhältnis von Allgemeinbildung und beruflicher Arbeit“ skizzierte der Verfasser zunächst drei exemplarische Biographien von Teilnehmern an einem Ökologie-Kurs, die dieses Problem für sich unterschiedlich gelöst haben. Als das Spezielle erscheint dabei der erlernte Beruf mit den entsprechenden Qualifikationszugängen, als das Allgemeine das Bedürfnis nach gesellschaftlicher Mitarbeit an gemeinsamen Problemen, hier am Ökologieproblem. Einer Teilnehmerin gelingt es, den Beruf zu wechseln und sich damit ganz der Ökologieproblematik zu widmen. Ein anderer Teilnehmer kommt über seine technische Ausbildung zu einem Interesse an Ökologie. Ein dritter Teilnehmer wechselt den Arbeitsplatz, um nicht in Widerspruch zu seinen ökologischen Wertmaßstäben zu geraten, Beruf und ökologisches Interesse bleiben aber ansonsten unverbunden nebeneinander stehen. Die beiden letzten Teilnehmer haben ihre berufliche Arbeitszeit freiwillig reduziert.

Aus diesen Verhaltensweisen, die Beispiele darstellen sollen für ein sich veränderndes Verhältnis zur Erwerbsarbeit, zog der Verfasser den Schluß, daß die Idealvorstellung der allseits gebildeten und integrierten Persönlichkeit nur noch im Ausnahmefall gelten könne, daß der Normalfall jedoch die Vernetzung unterschiedlicher Lebenszentren darstelle. Man verhalte sich einerseits strategisch im Beruf, integrativ und kommunikativ dagegen bei der Verfolgung individueller und gesellschaftlicher Ziele in einer Kultur jenseits des Berufs. Der Verfasser lehnte deshalb jedes „Einheitsdenken“ ab, das in spekulativ-idealistischer Manier entweder allgemeine und berufliche Bildung zwanghaft integrieren oder allgemeine Bildung aufwerten wolle bei gleichzeitiger Abwertung der bloßen Ausbildung. Statt dessen müsse der Dualismus von Qualifikation und Bildung ausgehalten werden: in solchen Differenzierungen sei auch ein Zuwachs an Freiheit enthalten.

In der langen, zum Teil lebhaften Diskussion über diesen Beitrag kristallisierten sich vor allem zwei Fragenkomplexe heraus: Wieweit sind die Biographien von Volkshochschulteilnehmern an einem Ökologiekurs, Teilnehmern mit einer akademischen Ausbildung, exemplarisch für einen Wertewandel in der Bevölkerung und für die Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten der

Gesamtbevölkerung? Wieweit ist die bildungstheoretische Folgerung des Verfassers eigentlich neu? Einerseits sei es nur eine Beschreibung des faktisch in der Neuzeit immer schon Gegebenen, wenn ein dualistisches Nebeneinander von Qualifikation und Bildung postuliert wird. Dabei wurde keineswegs ganz deutlich, wie gut die Subjekte diesen Dualismus jeweils aushalten und ob sich in ihrem Verhalten selbst nicht weitergehende Ansprüche zeigen. Andererseits sei die Frage, ob der Verfasser letztlich nicht doch einem traditionellen Bildungsbegriff anhängt und ihm den Vorzug gibt, wenn er Bildung als Arbeit an sich selbst bezeichnet, den Wert der Bildung daran mißt, wieweit diese Eigenständigkeit jenseits des Berufs ermöglicht wird und zugleich Rückwirkungen auf den Beruf zeigt.

2.2 Allgemeinbildung und Arbeit

Die beiden Beiträge zum Themenkreis „Allgemeinbildung und Arbeit“ ergänzen sich insofern sehr gut, als sie unterschiedliche Schlüsse für ein mögliches Allgemeinbildungskonzept aus der gegenwärtigen Technik- und Qualifikationsentwicklung ziehen.

PETER FAULSTICH wandte sich mit seinem Beitrag „Neue Techniken, neue Produktionskonzepte – neue Aufgaben der Erwachsenenbildung“ entschieden gegen eine neokonservative Restauration eines Bildungsdenkens, bei dem das traditionelle Schisma von sozioökonomischen Strukturen einerseits und persönlicher Bildung andererseits wieder ins Leben gerufen wird. Diese Gefahr liegt in der möglichen Polarisierung und Segmentierung des Arbeitsmarktes begründet, die durch die Rationalisierungsmöglichkeiten der neuen Technologien vorangetrieben werden könnten. Gegenüber einem solchen Ausgrenzungsansatz vertritt FAULSTICH einen Integrationsansatz, für den reale Potenzen gleichermaßen in der neuesten technologischen Entwicklung zu entdecken seien.

Die historisch-politische Voraussetzung dafür ist, daß an der Möglichkeit der Emanzipation über das Potential der Arbeit festgehalten wird und die Arbeit entsprechend verteilt und anders organisiert wird. Aktuelle Voraussetzungen dafür liegen in der Entwicklung der Mikroelektronik, die potentiell auch zu ganzheitlicheren Arbeitstypen führen kann, wie etwa KERN/SCHUMANN 1984 an einigen Beispielen, insbesondere an dem des Straßenführers in einem Automobilwerk, gezeigt haben. Die Verwissenschaftlichung des Produktionsprozesses und die völlige Entlastung von Schwerst- und Routinearbeit macht es prinzipiell möglich, hergebrachte Arbeitsteilungen zurückzudrängen und umfassende Kompetenzen der Arbeitenden zurückzugewinnen. Dazu müsse das Konzept einer neuen polytechnischen Bildung verfolgt werden, das gleichermaßen in die allgemeinen Prinzipien des Produktionsprozesses einführt wie in den praktischen Gebrauch der elementaren Instrumente. In einem solchen Allgemeinbildungskonzept hätte die Erwachsenenbildung einen hohen Stellenwert, weil erst im Erwachsenenalter der Einbezug gesellschaftlicher Arbeit und damit Bildung möglich wird.

In der Diskussion wurde gefragt, ob in diesem Beitrag nicht grundsätzlich die Arbeit allzu undialektisch als bildend angesehen werde, ob nicht das Verbildende der entfremdeten Arbeit stärker betont werden müsse. Trotz aller Zweifel daran, ob die Zukunftsperspektive sich wohl automatisch einstelle, scheine der Verfasser doch einem Geschichtsoptimismus anzuhaften, nach dem gleichsam der objektive Prozeß Glück und Erlösung aus sich heraus schafft. Konkret wurde gefragt, ob die bislang sichtbar werdenden ganzheitlicheren Aufgabenschnitte nicht eher Arbeitsplätze einer erweiterten Funktionselite darstellten als eine mögliche Arbeitsform für alle.

KURT JOHANNSON ging in seinem Vortrag „Zur Trennung von allgemeinen und beruflichen Anteilen bei der Weiterbildung von Industriearbeitern – Ursachen und Folgen“ von einem Forschungsprojekt des von ihm geleiteten Forschungsinstituts für Arbeiterbildung, Recklinghausen, aus. In diesem Projekt, das noch nicht abgeschlossen ist, werden die Voraussetzungen und Bedingungen der Weiterbildung von Montagearbeitern und -arbeiterinnen eines großen Automobilwerks untersucht. Die Weiterbildung soll innerhalb der Rationalisierungsprozesse „Flexibilitätskorridore“ für die Betroffenen eröffnen, die nach Möglichkeit auch Konsequenzen für die Tätigkeit in der Freizeit enthalten. JOHANNSON suchte ähnlich wie FAULSTICH die Ambivalenz der gegenwärtigen Entwicklung auszudeuten.

Während FAULSTICH insgesamt jedoch eine optimistischere Perspektive vertrat, ging es JOHANNSON im wesentlichen darum, innerhalb einer als negativ eingeschätzten Gesamtentwicklung positive Motive und Ansätze auszumachen. Auch JOHANNSON ging von der bei KERN/SCHUMANN beschriebenen Möglichkeit einer Wiedereinführung „produktionsnotwendiger Intelligenz“, von der möglichen Vereinigung sozialer und beruflicher Kompetenz, von einer möglichen Reprofessionalisierung aus, wies aber deutlich darauf hin, daß es sich bei all dem um Möglichkeiten, nicht um Realisierungen handelt. Jedenfalls ergebe sich aus diesen Beobachtungen nicht die pädagogische Vision eines allseits gebildeten Industriearbeiters. Die Betriebe setzten der Ausweitung fachlicher Kompetenzen enge Grenzen. Auch sei mit der Anhebung kognitiver Anforderung (z.B. durch Digitalisierung) durchaus noch kein ganzheitlicher Aufgabenzuschnitt oder eine Erhöhung der Arbeitsqualität verbunden. Oft würden nur extrafunktionale Qualitäten der Arbeiter ausgenützt, ohne daß eine Anhebung des fachlichen Niveaus zu erkennen sei (z. B. in den sogenannten „Lernstätten“, „Qualitätszirkeln“, in Gruppenarbeit). KERN/SCHUMANN sehen einerseits nicht die enormen Kontrollmöglichkeiten, die die Mikroelektronik gegenüber den Arbeitenden bietet, sie schränken andererseits Ganzheitlichkeit und Bildung auf die Entwicklung der fachlichen Qualifikationen ein. Fachliche Qualifizierung aber enthalte nicht die allgemeinbildenden oder politischen Anteile, wodurch erst der nötige Druck auf die Arbeitsorganisation und auf die Selektionsmuster des Arbeitsmarktes entstehe.

In diesem Sinne kritisierte der Referent die gängige Weiterbildungspraxis, die im Grunde ein mögliches Widerstandspotential neutralisiert. Sachbezogenes Denken, rein fachliche Kompetenzen und damit Gruppenegoismen überwögen. Die betriebliche Weiterbildung greife mit ihrer Anpassungsqualifizierung zu kurz und polarisiere die Arbeitnehmerschaft hierarchisch, branchenweise und betriebsgrößenmäßig. Weite Kreise der Arbeitnehmerschaft, insbesondere Frauen, die durch die EDV arbeitslos zu werden drohen, sind von betrieblichen Weiterbildungsmöglichkeiten ausgeschlossen.

Am Schluß skizzierte der Referent Kriterien eines Konzepts, das die allgemeinbildenden Inhalte innerhalb beruflicher Weiterbildung betont. Dazu gehören vor allem die Bildung aller, die Öffnung der fachlichen Qualifikation für gesellschaftspolitische Dimensionen, für die Einsicht in die Veränderbarkeit von Arbeitsverhältnissen, aber auch umfassende naturwissenschaftliche Bildung, die zugleich einen Überblick über die technische Entwicklung und über die ökologischen Erfordernisse ermöglicht. Solche Bildung darf nicht additiv verfahren, sondern muß an Erfahrungen und Problemen der Betroffenen anknüpfen, muß Folgen haben für Freizeit und Kultur und schließlich – bei aller kollektiven Eingebundenheit und Zielsetzung – individuell konkretisiert werden.

2.3 Allgemeinbildung und politische Kultur

Das Referat von WILKE THOMSEN „Allgemeine Bildung zwischen Abwehr systemischer Verdinglichung und Entfaltung neuer Lebensformen“ wird im folgenden vollständig abgedruckt, so daß eine Zusammenfassung sich hier erübrigt. In der Aussprache nach dem Referat wurde vor allem diskutiert, wieweit WILKE THOMSENS pointiert gegenüber dem Beitrag von PETER FAULSTICH vorgetragene Meinung, die Kategorie der Arbeit sei „verschlissen“, kein Konzept von Allgemeinbildung oder politischer Kultur könne mehr daran anknüpfen, so zugespitzt aufrechtzuerhalten sei. Trotz einiger Erläuterungen und Annäherungen im Konkreten blieben die grundsätzlichen Differenzen in den Standpunkten der Referenten und Diskutanten schließlich bestehen. Aufmerksam gemacht wurde auch darauf, daß THOMSENS vorsichtige Identifikation von Allgemeinbildung und der Entwicklung einer neuen politischen Kultur weitgehende Übereinstimmung mit den historischen Hinweisen von PAUL RÖHRIG und mit den Schlußfolgerungen von ERHARD SCHLUTZ zeige. Allerdings geht THOMSEN mit dem Versuch, Politik mit der Gestaltung neuer Lebensformen zu verbinden, über andere, noch recht abstrakte Vorstellungen für eine neue Bildung im Politischen hinaus.

3. Rückfragen

Stellt der Allgemeinbildungsbegriff noch ein tragfähiges Konstrukt dar?

Letztlich gebrauchen fast alle Referenten den Begriff in formaler Hinsicht ähnlich, wie WILKE THOMSEN ihn dezidiert nutzt: als Widerstandsbegriff gegenüber herrschenden Tendenzen, als Moment des Einklagens eines Mehr an Bildung, das gegenwärtig nicht gegeben scheint. Dabei wird jeweils gefordert oder zu bewahren gesucht, was dem jeweiligen Autor als besonders gefährdet erscheint: die Beteiligung von Frauen, auch an der technischen Bildung; die Möglichkeit der individuellen Selbstfindung, die durch Verschulungstendenzen (PROKOP) und spekulative Pädagogik (KADE) gefährdet erscheint; die Beteiligung aller an ganzheitlicherer Arbeit und entsprechenden Bildungsformen (FAULSTICH, JOHANNSON); überhaupt die Partizipation durch Bildung (RÖHRIG), das Abarbeiten an gesellschaftspolitischen Problemen und Hindernissen (SCHLUTZ), die Entfaltung neuer Lebensformen (THOMSEN). Die Frage ist, ob die Klassiker des Allgemeinbildungskonzepts im Grunde diesen Begriff anders gehandhabt haben denn als Gegenbegriff und im Widerstand gegenüber bestimmten Tendenzen ihrer Zeit.

Geht Allgemeinbildung im Bildungsbegriff auf?

Diesen Eindruck kann man aus den referierten Beiträgen gewinnen. Es wird sehr selten zwischen Bildung und Allgemeinbildung unterschieden. Müßte Bildung nicht stärker als die grundlegende anthropologische Möglichkeit der Selbstentwicklung gefaßt werden, die mit der doppelten Freisetzung des Menschen vor 200 Jahren eröffnet wurde, und Allgemeinbildung als die konkretere Umsetzung der Menschenrechte in ein jeweils zu aktualisierendes Bildungsprogramm? Nun hat man freilich an der „Schuldiskussion“ gesehen, daß solche Konkretisierung von Allgemeinbildung auch völlig sich loslösen kann von einem substantiellen Bildungsbegriff, daß Fächeregoismen, Verwissenschaftlichungstendenzen und viele andere gesellschaftliche Bedingungen Einfluß nehmen auf diese Diskussion, die schließlich im Problem der Stofffülle und der Stoffreduktion steckenblieb, ohne im Begriff der Bildung eine Maßgabe zu finden. Umgekehrt kann die enge Bindung, wenn nicht gar Verwechslung

von Allgemeinbildung und Bildung in der referierten Erwachsenenbildungsdiskussion auch ihren Grund darin haben, daß der Allgemeinbildungsbegriff für die Erwachsenenbildung nicht die unmittelbaren didaktischen Konsequenzen haben kann wie für die Schulbildung, weil Erwachsenenbildung keinen verbindlichen Lehrplan und seltener verpflichtende Teilnahme kennt.

Dennoch bleibt die Frage, ob nicht ein wenig mehr, als hier geschehen, inhaltlich zu konkretisieren (mit der Absicht, dies ständig zu revidieren) wäre, was Allgemeinbildung für den Erwachsenen oder für unterschiedliche Gruppen von Erwachsenen heute heißen müßte. Zu denken wäre etwa an die Konkretisierung solcher Unterbegriffe wie Grundbildung (parallel zur Schuldiskussion), Schlüsselqualifikationen, Polytechnik, politische Bildung. Die Autoren, die Allgemeinbildung eher als individuelle Bildung interpretieren, werden gegenüber solchen Versuchen Skepsis äußern. Die Autoren, die in Allgemeinbildung immer noch ein kollektives Moment (zum Teil auch im Gegensatz zum Begriff der Bildung) sehen, haben in Ansätzen angedeutet, um welche Inhalte es ihnen geht; diese wären weiterzuverfolgen.

Müßten von seiten der Erwachsenenbildung nicht noch deutlichere Rückmeldungen an die Schule und an die Schulpädagogik ergehen, was sich aus den Orientierungsproblemen von Erwachsenen für das Nachdenken über Allgemeinbildung von Kindern und Jugendlichen ergibt?

In allen drei eingangs skizzierten Verhältnissen von Erwachsenenbildung und Allgemeinbildung – dem kompensatorischen, dem komplementären und dem transitorischen – sind im Grunde bedeutsame Aufschlüsse hierzu angelegt. Diese konnten bislang nicht genügend herausgearbeitet und übermittelt werden. So wie einst die Jugendschule die Erwachsenenbildung vom Konzept der Allgemeinbildung ausgeschlossen hat, so scheint nun umgekehrt die Erwachsenenbildung ihre Probleme unabhängig von der Rückfrage nach der Jugendschule zu diskutieren. Im ganzen ist bisher nur deutlich geworden, wie fragwürdig die Behauptung einer auf die Jugendschule konzentrierten Allgemeinbildung ist und daß das neuzeitliche Projekt der Allgemeinbildung auch mit dem Auftreten der Erwachsenenbildung nicht abzuschließen ist.

Die hier referierten Beiträge werden mit anderen Aufsätzen zu aktuellen Problemen der Entwicklung von allgemeiner, politischer und beruflicher Erwachsenenbildung zusammen in einer Dokumentation veröffentlicht, die über den Verfasser dieses Berichts zu beziehen ist.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Erhard Schlutz, Hartungstr. 16, 2800 Bremen 1

Allgemeine Bildung zwischen Abwehr systematischer Verdinglichung und Entfaltung neuer Lebensformen

Wer angesichts der sogenannten ‚neuen Herausforderungen‘ und der favorisierten Antworten in Gestalt von Technik-Einübungen und komplementären fachspezifischen Qualifizierungen ‚Allgemeinbildung‘ zu einem Kongreßthema macht, muß sich dabei etwas gedacht haben, aber was? Der nackte Begriff ‚Allgemeinbildung‘ als Titel regt zu Spekulationen an. Für sich genommen gibt ein einzelner Begriff seine historisch-aktuellen Bedeutungen nicht preis; erst in der Konstellation mit anderen Begriffen können sich diskutierbare Bedeutungen ergeben.

Versähe man den Kongreßtitel mit einem Fragezeichen, so läge es nahe, an einen Nekrolog für die Allgemeinbildung oder spiegelbildlich dazu an eine Siegesfeier für die Fachqualifizierung zu denken. Es ist vielmehr keine zufällige Koinzidenz, daß dieses Thema gerade hier in Heidelberg diskutiert wird, einer Stadt, in der der Soziologe MAX WEBER zu Beginn unseres Jahrhunderts vom Kampf des Fachmenschen gegen den Kulturmenschen sprach.

„Hinter allen Erörterungen der Gegenwart um die Grundlagen des Bildungswesens steckt an irgendeiner Stelle der durch das unaufhaltsame Umsichgreifen der Bürokratisierung aller öffentlichen und privaten Herrschaftsbeziehungen und durch die stets zunehmende Bedeutung des Fachwissens bedingte, in allen intimsten Kulturfragen eingehende Kampf des ‚Fachmenschen‘-Typus gegen das alte ‚Kulturmenschentum‘“.¹

Für MAX WEBER scheint dieser Kampf damals bereits entschieden gewesen zu sein; denn – so seine Prognose – im Hinblick auf administrative Macht und Ökonomie geraten die Menschen am Ende in ein „Gehäuse der Hörigkeit“, aus dem es kein Entrinnen mehr gibt. Liest man nach, was MAX WEBER unter Kampf versteht, so heißt es dazu in seinen soziologischen Grundbegriffen:

„Kampf soll eine soziale Beziehung insoweit heißen, als das Handeln an der Absicht der Durchsetzung des eigenen Willens gegen den Widerstand des oder der Partner orientiert ist“.²

Wenn gegen Ende des Jahrhunderts erneut mit Emphase Allgemeinbildung zum Thema gemacht wird, dann scheint damit die Hoffnung verbunden zu sein, daß – in der Sprache MAX WEBERS – der Widerstand des Kulturmenschen gegen den Fachmenschen noch nicht vollends gebrochen ist. Nach dieser Lesart wäre das Kongreßthema als Selbstbehauptung oder gar als Aufruf zu einem Kulturkampf zu verstehen. So gesehen wäre das anfangs vermutete Fragezeichen durch ein Ausrufezeichen zu ersetzen. Das Allgemeine an der Allgemeinbildung wäre Kontrapunkt zum Experten- und Fachwissen, das Moment der Bildung Kontrapunkt zu Information und Qualifizierung. Bevor ich diese Zuspitzung der Fragestellung expliziere, ist es unumgänglich, einige gesellschaftstheoretische Überlegungen zu skizzieren, die die Bestimmungen des Begriffs Allgemeinbildung plausibel erscheinen lassen. Ich möchte dabei an HABERMAS’ ‚Theorie des kommunikativen Handelns‘ anschließen.

Wir leben in der Bundesrepublik in einer unvollständig verwirklichten Demokratie, und manche Anzeichen deuten darauf hin, daß eher ein Weniger als ein Mehr an Demokratie zu

erwarten ist; gleichwohl denken und handeln viele Menschen in einem Horizont der Überlieferung demokratischer Ideen, der Kritik und Widerstand möglich macht. Bei ADORNO in der „Negativen Dialektik“ heißt es: „...Auschwitz (hat) das Mißlingen der Kultur unwiderleglich bewiesen. Daß es geschehen konnte inmitten aller Tradition der Philosophie, der Kunst und der aufklärenden Wissenschaften, sagt mehr als nur, daß diese, der Geist, es nicht vermochte, die Menschen zu ergreifen und zu verändern. ... Alle Kultur nach Auschwitz, samt der dringlichen Kritik daran, ist Müll“.³ Die Frankfurter haben nach dem Ende des Nazi-Regimes nicht aufgehört, immer wieder auf die Bedrohung der Menschheit durch ihre eigenen ‚Errungenschaften‘ aufmerksam zu machen. HABERMAS hat in veränderter Form in der Diagnose der Kolonialisierung unserer Lebenswelt durch die entkoppelten Subsysteme Politik und Ökonomie die Kritik der älteren Frankfurter fortgeführt. Diese Kritik mündet indes nicht in Resignation ein. Die „Dialektik der Aufklärung“ wirft den Begriff der Vernunft nicht auf den Müll der Geschichte, sondern versucht eine Rettung, wenn auch die Gewißheit fehlt. ADORNO formuliert den Widerstand gegen Barbarei und gesellschaftliche Unterdrückung als kulturelles Postulat. „Hitler hat den Menschen im Stande ihrer Unfreiheit einen neuen kategorischen Imperativ aufgezwungen: ihr Denken und Handeln so einzurichten, daß Auschwitz nicht sich wiederhole, nichts Ähnliches geschehe“.⁴ Man könnte sagen, daß HABERMAS das Wörtchen „so“ bei ADORNO in der Weise konkretisiert, daß er aus der Rekonstruktion von geschichtlicher Erfahrung die Bedingungen der Möglichkeit eines auf Verständigung angelegten kommunikativen Handelns in der Lebenswelt offenlegt.

Ich meine nun, daß die HABERMASsche Begriffskonstellation von System und Lebenswelt einen Zeitkern enthält, der in der durch verschiedene und einander widersprechende Entwicklungszüge gekennzeichneten Geschichte der Bundesrepublik exemplarisch auszumachen ist. Ich muß es mir an dieser Stelle versagen, dies näher auszuführen. Nur so viel sei gesagt, daß es bei allem Negativen immer auch Anderes gegeben hat und vor allem auch gegenwärtig gibt und wieder gibt. Ich glaube, daß man die Probleme der entwicklungslogischen Rekonstruktion von Geschichte im Sinne der ‚Verflüssigung‘ des im kommunikativen Handeln angelegten Rationalitätspotentials umgehen kann, wenn man die begriffliche Konstellation von System und Lebenswelt als Zeitdiagnose begreift, in der die Interpretation von Tendenzen und Gegentendenzen im Vordergrund steht. Gleichwohl wird man an einer Idee von kommunikativer Rationalität, und sei es einer utopischen, festhalten müssen, die allerdings in der gesellschaftlichen Dynamik von Tendenzen und Gegentendenzen auch – wenigstens fragmentarisch – in Erscheinung treten muß. HORKHEIMER sagt in einer Charakterisierung der Kritischen Theorie: „Will man das Gute als den Versuch, das Schlechte abzuschaffen, definieren, so läßt es sich bestimmen. Eben dies ist die Lehre der Kritischen Theorie, jedoch das Gegenteil, nämlich das Schlechte durch das Gute zu definieren, wäre – selbst in der Moral – eine Unmöglichkeit“.⁵ ADORNO drückt sich ähnlich aus, wenn er in einem Gespräch mit ERNST BLOCH in Umkehrung eines Satzes von SPINOZA formuliert, daß das Schlechte der Maßstab des Guten und des Schlechten sei. Allerdings macht ihm das Verbot, die Utopie ‚auszupinseln‘, doch zu schaffen, und er konzediert, daß, wenn man sich von der Utopie gar keine Vorstellung machen dürfe, der Begriff der Utopie leer und sinnlos würde. HABERMAS sieht in der Geschichte das Prinzip kommunikativer Rationalität wirken. Er rekonstruiert dessen Entwicklungslogik; unterscheidet aber von dieser die Entwicklungsdynamik, die sich nicht einfach an die Entwicklungslogik anschmiegt, sondern in Brüchen, Rückfällen, Katastrophen sowie Verzerrungen auch alltäglicher Art sich ausdrückt. Vom Standort der jeweiligen Gegenwart aus hat es indes diese kommunikative Rationalität immer

auch schon gegeben, und sei es auch nur als gedachte Kultur, offen für Differenzierungen. Insofern kommt der kulturellen Überlieferung im HABERMASschen Begriff der Lebenswelt eine große Bedeutung zu.

HABERMAS' Zeitdiagnose mündet in die These ein, daß die Lebenswelt durch die Subsysteme Politik und Ökonomie kolonialisiert wird, nachdem diese Subsysteme sich tendenziell von der Lebenswelt abgekoppelt und die Steuerungsmedien Macht und Geld sich verselbständigen haben. Sie überformen die Lebenswelt, zerstören das verständigungsorientierte kommunikative Handeln und unterdrücken die Möglichkeiten der immanenten Selbstaufklärung, oder wie HABERMAS sagt, die Rationalisierung der Lebenswelt. – Vor dem Hintergrund einer derartigen Zeitdiagnose stellt der Lebensweltbegriff eine kritische Kategorie dar. Mit ihm soll keine Idylle kommunikativen Handelns gezeichnet werden, in der die Menschen, jenseits der Subsysteme Politik und Ökonomie, ihren Bedürfnissen und Wünschen ungehindert nachgehen können. Mit dem Lebensweltbegriff wird statt dessen auf die Notwendigkeit verständnisorientierten kommunikativen Handelns für den gesellschaftlichen Prozeß als ganzem verwiesen. Mit ihm lassen sich die tendenzielle Abkopplung der Subsysteme Politik und Ökonomie, die Kolonialisierung der Lebenswelt, die Auswirkungen der Verdinglichung durch die Medien Macht und Geld in der Lebenswelt hinreichend präzise identifizieren. Mit ihm kann an kulturelle Überlieferungen, die aus kommunikativen Prozessen hervorgegangen sind, angeschlossen werden, können Möglichkeiten gesellschaftlicher Veränderung offengelegt werden, in denen den Individuen, den sozialen Akteuren, wie ALAIN TOURAINE sagt, die Aufgabe der subjektiven Kraftentfaltung zufällt. Deshalb räumt HABERMAS unter den strukturellen Komponenten der Lebenswelt nicht nur der Kultur, sondern auch der Persönlichkeit neben der gesellschaftlichen Komponente einen gleichrangigen Platz ein.

Sie werden bemerkt haben, daß ich versuche, den Begriff Allgemeinbildung in einen politisch-kulturellen Zusammenhang zu verorten. „Denn“, so heißt es im ‚Halbbildungsaufsatz‘ von ADORNO, „Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“. ⁶ Da ich zwischen Politik und Kultur keine systematische Trennungslinie ziehe, möchte ich aus den bisherigen Darlegungen heraus einen Begriff von politischer Kultur vorschlagen. Politische Kultur meint ein Denken und Handeln, das sich der Konstellation von System und Lebenswelt bewußt ist und die Perspektiven des kommunikativen, auf Verständigung hin orientierten Handelns aus den konkreten aktuellen Entwicklungstendenzen im Verhältnis von System und Lebenswelt gewinnt. Der Begriff der politischen Kultur ist insofern ein geschichtlicher, als Dimensionen und Richtung des Denkens und Handelns an seinen Zeitkern gebunden sind; dies gilt gleichermaßen für den Begriff der Bildung: es geht nicht um die mehr oder weniger geschickte oder ausgewogene Verwaltung von Interessen und Interessengegensätzen, sondern (immer noch) um die Einrichtung einer menschenwürdigen Gesellschaft. Der Umgang mit Interessen und Interessengegensätzen wäre daran zu messen. Die Verselbständigung der Subsysteme Politik und Ökonomie sowie die Kolonialisierung der Lebenswelt sind gesellschaftliche Prozesse, denen politische Kultur sich zu widersetzen hat. Sie kann dies nur aus einer Kraft heraus, die zugleich das Potential für die – wie TOURAINE sagt – „Erfindung“ ⁷ neuer Lebensformen wäre. – Vor dem Hintergrund dieser kurzen gesellschaftstheoretischen Anmerkungen möchte ich den Begriff der Allgemeinbildung durch drei Momente, das des Widerstands, der Selbstaufklärung und der Entfaltung neuer Lebensformen, charakterisieren.

Widerstand

Im Hinblick auf das Vordringen systemischer Verdinglichungen habe ich im Titel meines Referats von Abwehr gesprochen. In der Tradition der Aufklärung wäre auch der Begriff der

Autonomie heranzuziehen, im Sinne KANTS, „sich seines Verstandes ohne Anleitung eines anderen zu bedienen“.⁸ Da aber in der gegenwärtigen Gesellschaft offenbar eine Prämie darauf gezahlt wird, daß man sich des eigenen Verstandes nicht ohne Anleitung eines anderen bedient, scheint mir der Begriff des Widerstands spezifischer zu sein. Die Begriffskonstellation von System und Lebenswelt könnte die Interpretation nahelegen, daß wir es mit einem Dualismus dergestalt zu tun haben, daß die Lebenswelt dem System gegenübersteht, daß folglich das System aus ihr heraus bloß abgewehrt werden müßte. Dagegen ist zu halten, daß die kolonialisierte Lebenswelt bereits von macht- und geldorientiertem Handeln durchsetzt ist; daß in ihr dieses Handeln und kommunikatives Handeln vielgestaltige Symbiosen eingehen; daß die immanenten Widersprüche dieser Symbiosen dem einzelnen häufig verdeckt und subjektiv unbewußt bleiben. In diesem Sinne wendet sich das Moment des Widerstands nicht nur gegen das von „außen“ Kommende, sondern auch an das eigene Denken und Handeln. Ich kann an dieser Stelle nur daran erinnern, daß große Werke der Kunst, die zu kennen und zu verstehen wir der Allgemeinbildung zurechnen, und das Handeln der Künstler selbst, das uns von den Kulturverwaltern häufig als ‚vorbildhaft‘ dargestellt wird, dem Moment des Widerstands eine präzise ästhetische Gestalt geben. THOMAS MANN, der nicht gerade als politischer Schriftsteller angesehen wird, sondern eher die Humanitas verkörpert, weiß doch frühzeitig genug, was man in einer bestimmten politischen Situation nicht tut. Am 21. März 1933 heißt es in seinem Tagebuch:

„Unwille, daß STRAUSS das BRUNO WALTER entzogene Konzert übernommen hat. FURTWÄNGLER dirigiert die von der ‚Regierung‘ für den heutigen Jubeltag angeordneten ‚Meistersinger‘. Lakaian“.^{9*}

Der in dieser Tagebuchnotiz benannte Sachverhalt macht indes auch den ambivalenten Charakter von Kultur deutlich, jedenfalls insoweit wir STRAUSS und FURTWÄNGLER kein geringes Maß an kultureller Bildung konzedieren.

Aber auch der eher politische Schriftsteller PETER WEISS erzählt im ersten Band von „Ästhetik des Widerstands“, wie die Arbeiterjugendlichen COPPI und die Ich-Figur zusammen mit HEILMANN, aus bürgerlichem Hause stammend, sich mit klassischen Werken der Antike und der Neuzeit beschäftigen, weil sie daraus die humane Kraft ihres politischen Widerstands schöpfen.¹⁰

Die Überlieferung von Kultur stellt selbst ein Problem der gesellschaftlichen Entwicklung dar. Unterscheiden ließe sich gelungene Überlieferung von mißlungener. Gelungen wäre sie, wenn sie das zu retten imstande wäre, was an Kultur schon einmal möglich war. Grundsätzlich wird man unterstellen müssen, daß Überlieferung auch Interpretation ist, das heißt, daß mit der kulturellen Überlieferung geschichtliche Erfahrung verknüpft ist. An der Entwicklung der Menschenrechte ließe sich dieser Zusammenhang darlegen. Für den mich interessierenden Aspekt von Kultur ist das Moment des Mißlingens wichtiger noch. Das Vergessen, das Verdrängen, die Abwehr von Kultur, ja ihre Zerstörung durch die Gewalt der Gegenwart sind Ausdruck geschichtlicher Naturwüchsigkeit. Aber gerade die Einsicht darin läßt auch an kultureller Tradition festhalten, und zwar in zweierlei Hinsicht: als „gelebte“ Kultur, praktizierte Lebensform, und als „gedachte“ Kultur in Gestalt von Kritik, Ideen und

* Anm. des Herausgebers: „STRAUSS: Der Komponist RICHARD STRAUSS (1864–1949). BRUNO WALTER wurde von GOEBBLES genötigt, ein für Mitte März angesetztes Konzert in der Berliner Philharmonie abzusagen – einige Tage zuvor war ihm im Leipziger Gewandhaus dasselbe widerfahren –, und RICHARD STRAUSS sprang für ihn ein. ‚Der Komponist des ‚Heldenlebens‘ erklärte sich tatsächlich bereit, anstatt des gewaltsam entfernten Kollegen zu dirigieren‘, schrieb WALTER in seinen Erinnerungen ‚Thema und Variationen‘, S. 194f.“.

utopischen Entwürfen, die den praktischen gesellschaftlichen Diskurs problematisieren und bewegen.

Wenn von Widerstand die Rede ist, assoziieren wir häufig politische Organisation, Kollektivität und Aktion. Ich möchte den Akzent auf das Spannungsverhältnis von Gesellschaft und Individuum, von gesellschaftlicher Totalität und individueller Ohnmacht legen. Wir haben in den Sozialwissenschaften lange gebraucht, um dem Individuum und dessen subjektiver Kraft wieder einen zureichenden Platz einzuräumen. Das Individuum galt nicht viel, es hatte den Geruch des Bürgerlichen. Daher erhielt es in den objektivistischen Theorien einen nur schwachen kategorialen Status. Mittlerweile ist es ‚wiederentdeckt‘. Dies ist aber keine Erfindung der Sozialwissenschaften, sondern Ausdruck gesellschaftlicher Praxis, vor allem der neuen politischen und kulturellen Bewegungen. Das Individuelle, das Subjektive bildet zur Solidarität keinen Gegensatz. In seinem Aufsatz „Neue Unübersichtlichkeit“ hat HABERMAS erst jüngst wieder auf die Bedeutung von Solidarität für die politische Kultur aufmerksam gemacht.¹¹ Aber das Individuelle geht in Solidarität nicht auf. Ich kann an dieser Stelle nur als These formulieren, daß eine politisch-kulturelle Bewegung als Gesamtheit nur so ‚stark‘ ist wie die subjektive Kraft der je einzelnen Beteiligten.

Die subjektive Kraft des einzelnen besteht nicht in bloßer Gesinnung, auch im Willen zu etwas nicht allein, sondern in der Kenntnis und genauen Analyse jener Verhältnisse, auf die die Kritik sich richtet, und Reflexion und Selbstreflexion enden nicht mit Eintritt in die Aktion. Der Niedergang der Studentenbewegung war ein Kampf sich spaltender, partikularistischer Gesinnungen untereinander. Die theoretische Arbeit an der Sache, den gesellschaftlichen Verhältnissen, blieb auf der Strecke, konnte kein Korrektiv mehr bilden. In seiner vermutlich letzten Schrift schreibt ADORNO, dem nicht zu Unrecht die Vaterschaft einiger wichtiger Impulse der Studentenbewegung nachgesagt wird, den Studenten ins Stammbuch, daß „Praxis ohne Theorie, unterhalb des fortgeschrittensten Standes von Erkenntnis, ... mißlingen (muß) ...“¹² Gegen den regressiven Aktionismus setzt er das Diktum: „Denken ist Tun, Theorie eine Gestalt von Praxis; ...“¹³.

Widerstand heißt zunächst nicht Verweigerung oder „Aussteigen“, sondern Sich-Einmischen, Sich-Abarbeiten am Kritisieren. Das aber birgt die Gefahr in sich, daß man die Formen der Auseinandersetzung vom Gegner übernimmt, weil sie einem aufgezwungen werden. Unversehens gibt man dabei seine eigene Idee, für deren Verwirklichung eben nicht jedes Mittel recht ist, preis, oder man unterliegt. Der Kulturmensch wird in seinem Widerstand gegen den Fachmenschen, um noch einmal MAX WEBER aufzugreifen, nicht die gleichen Mittel einsetzen können wie der Fachmensch. Die Geschichte lehrt, in welche Aporien Widerstand geraten kann, wenn der Gegner das Gesetz des Handelns bestimmt. Aber auch die Gegenwart belehrt uns über die fatale Dialektik von Macht und Gegenmacht. Im Verhältnis von staatlichem Gewaltmonopol und Demonstrationsrecht der Bürger wissen wir, wie schnell aus einer friedfertigen Demonstration Formen der Auseinandersetzung entstehen, deren Dynamik das Prinzip der Verhältnismäßigkeit aus dem Blick geraten läßt, häufig bei denen, die über die stärkeren Gewaltmittel verfügen.

In politischen Streitgesprächen und Debatten können wir nicht selten beobachten, daß die einen sich nicht nur auf das niedrigere Niveau der anderen einlassen, sondern daß sie auch deren Kategorien übernehmen, wodurch die Spannweite des Problems reduziert wird (Beispiel: ‚Sozialverträglichkeit‘ der Technik). Will man sich darauf nicht einlassen, gibt es häufig nur die ‚Lösung‘ des Verstummens oder des Entweichens. Umfassende Gesellschaftsentwürfe können, wenn ihre Veränderungsmotive an der Geschichte zu scheitern drohen oder

bereits als gescheitert gelten, Ohnmachtsgefühle, Resignation, Untergangsstimmung erzeugen. Es ist die objektive Macht der Verhältnisse, die – ob kritisch oder unkritisch – in die Theorien einwandert und darüber das Denken selbst angreift, mit welchen Folgen auch immer. JEAN BAUDRILLARD, französischer Soziologe in Nanterre, schreibt:

„Politisch eingestellt bin ich heute nicht mehr . . . Wir bleiben in der Banalität der sozialen und politischen Verwüstung, selbst der Untergang hat keinen Schwung. Das Wesentliche daran, daß wir verschwinden oder untergehen, ist, daß es auch eine Kunst des Verschwindens gibt, die man hat oder nicht. Wir haben momentan keinen Stil.“¹⁴

Ein an der Lebenswelt orientiertes Denken und Handeln, das sich allein auf das Moment der Abwehr von systemischen Verdinglichungen verläßt, büßt seine Kraft ein. Das ist zum Teil auch unsere Erfahrung. Es muß Lebenswelt auch aus dieser selbst heraus zurückgewinnen und neu entfalten.

Selbstaufklärung

Nicht alles, was in der Lebenswelt, also außerhalb von Politik und Arbeit geschieht, ist die Folge der Kolonialisierung der Lebenswelt. Ohne die politischen und ökonomischen Zwänge herabmindern zu wollen, muß in Erwägung gezogen werden, daß ein einfaches Verursachungsschema zu einer falschen subjektiven Entlastung führt. Ich bin daher der Auffassung, daß Selbstaufklärung der Lebenswelt, HABERMAS spricht von „Rationalisierung der Lebenswelt“, in einer aktuellen Deutung von Allgemeinbildung ein eigenständiges Motiv sein muß. Wohl ließe sich schließen, daß die Abwehr systemischer Verdinglichungen Selbstaufklärung der Akteure zur Folge hat; aber wie soll diese Abwehr gelingen, wenn sie nicht auf etwas beruht, aus dem Ideen und Kraft gezogen werden können.

Unter diesem Aspekt liest sich die HABERMASsche Theorie des kommunikativen Handelns auch wie eine Ethik. Sie ist als Gesellschaftstheorie gemeint, aber doch in der Gestalt, daß in ihr das selbstreflexive kommunikative Handeln der Menschen als konstitutives Moment eingebaut ist; es folgt nicht aus Gesetzmäßigkeiten, sondern ist selbst bewegendes Moment. Nach der Theorie soll kommunikatives Handeln dreierlei ermöglichen: es soll zu wünschbaren und erfüllbaren Zielen gesellschaftlicher Entwicklung führen; diese Ziele sollen so gefaßt sein, daß die in ihnen enthaltenen Interessen für alle Beteiligten der Kommunikationsgemeinschaft verallgemeinerbar sind, Herrschaft von Menschen über Menschen also verschwindet, und drittens soll die Form des kommunikativen Handelns, der verständigungsorientierte Diskurs, selbst bereits der Weg der Einlösung der Ziele oder deren Revision, nicht Mittel, sondern ein Mehr an Rationalität, an Aufklärung oder Befreiung sein. Lassen sich die Bedingungen der Ethik des Diskurses erfüllen, wird sich das „gute Argument“ durchsetzen.

Die Schwierigkeiten einer kognitiven Aufklärung lassen sich vielleicht am Problem der Sprache verdeutlichen. Sprache und Kultur sind aufeinander verwiesen. Kultur drückt sich in Sprache aus oder ist doch wenigstens in Sprache „übersetzbar“, sofern sie sich nicht-sprachlicher Ausdrucksformen bedient. Sprache ist aber selbst Ausdruck von Bedeutungen und manifestiert diese in der Kultur. Die Menschen wachsen in Sprache, in bestimmte Sprachspiele, hinein; sie leben in ihr. Zwar bedienen sie sich der Sprache, aber Sprache verfügt auch über sie, genauer gesagt, mit Sprache wird über sie verfügt. Daß die Sprache der Bürokratie und Ökonomie nicht nur in die öffentliche, sondern auch in die Alltagssprache eingewandert ist, ist kein neues Phänomen. Ob es aber immer wieder gelingt, im Umgang mit

Sprache jene Sensibilität zu entfalten, um einerseits Herrschaft durch Sprache zu erkennen und andererseits die eigene Subjektivität in Sprache ausdrücken und mit anderen verständigungsorientiert kommunizieren zu können, ist eine Frage des Gelingens von Selbstaufklärung.

Die Herrschaft von Menschen über Menschen im Alltag kennt viele Formen; diese sind sicher durchsetzt mit administrativer und ökonomischer Macht, aber nicht vollständig im Sinne einer gesellschaftlichen Totalität. Ich zitiere den Satz der Friedensbewegung, daß Frieden schaffen heißt, auch bei sich selbst anzufangen. Zu denken ist überhaupt an die Beziehungen der Menschen untereinander, in der Familie, das Verhältnis der Eltern zu ihren Kindern, das Verhältnis von Mann und Frau, das Verhältnis zu Ausländern. Auch der Antisemitismus ist in der Lebenswelt, kommt nicht einfach von außen daher. Zu nennen sind die Beziehungen der Menschen am Arbeitsplatz. Nicht alles, was hier stattfindet, läßt sich aus dem „Kapital“ oder der Bürokratie ableiten. Schließlich wären auch das Verhältnis zur Sexualität und der Umgang mit den eigenen Aggressionen zu erwähnen.

Kognitive Aufklärung würde zu kurz greifen, würde sie die psychoanalytische Erkenntnis sich nicht zunutze machen. Zu denken ist in diesem Zusammenhang nicht nur an Therapien, die sich auf die FREUDSche Theorie stützen, sondern vor allem an die Theorie selbst, die „einen methodischen Gebrauch von Selbstreflexion macht“¹⁶, und zwar gerade aufgrund der Radikalität, mit der FREUD sich mit dem menschlichen Triebleben beschäftigt hat. Durch Aufklärung verschwindet zwar nicht die innere menschliche Natur, aber sie könnte in einem anderen Licht erscheinen. Charakteristisch für den aufklärerischen Geist FREUDS ist seine Schrift „Die Zukunft einer Illusion“, aber auch die eher pessimistische Abhandlung über „Das Unbehagen in der Kultur“ enthält wenigstens einen Schimmer von Hoffnung. Nachdem FREUD dargelegt hat, daß die Kultur sich ihre eigenen Versagungen und Widersprüche schafft, heißt es am Schluß:

„Die Schicksalsfrage der Menschenart scheint mir zu sein, ob und in welchem Maße es ihrer Kulturentwicklung gelingen wird, der Störung des Zusammenlebens durch den menschlichen Aggressions- und Selbstvernichtungstrieb Herr zu werden. In diesem Bezug verdient vielleicht gerade die gegenwärtige Zeit ein besonderes Interesse. Die Menschen haben es jetzt in der Beherrschung der Naturkräfte soweit gebracht, daß sie es mit deren Hilfe leichter haben, einander bis auf den letzten Mann auszurotten. Sie wissen das, daher ein gut Stück ihrer gegenwärtigen Unruhe, ihres Unglücks, ihrer Angststimmung. Und nun ist zu erwarten, daß die andere der beiden ‚himmlischen Mächte‘, der ewige Eros, eine Anstrengung machen wird, um sich im Kampf mit seinem ebenso unsterblichen Gegner zu behaupten“.¹⁵

Anfang der zwanziger Jahre äußert sich FREUD vorsichtig optimistisch über den Sozialismus in der Sowjetunion. Es wäre nicht ausgeschlossen, daß dieses große Experiment gelingen könne. Aber er knüpft an dieses Experiment die für ihn typische Erwartung. Es könne nur dann als gelungen gelten, wenn den Menschen keine weiteren und zusätzlichen Verzichte und Versagungen zugemutet würden. Da nun das neue Zauberwort nicht mehr Sozialismus, sondern neue Technologien heißt, wäre diese Erwartung zu übertragen: weniger Arbeit, weniger Mühsal, weniger Verzicht und Versagung, weniger Herrschaft von Menschen über Menschen.

Entfaltung neuer Lebensformen

Mehrfach ist an der HABERMASSchen Neuformulierung des Rationalitätsbegriffs Kritik geübt worden, vor allem an der Strenge des rationalen Diskurses. Vielleicht zu Recht, denn so glatt

vollzieht sich die „Rationalisierung der Lebenswelt“ nicht, wie der Begriff suggerieren mag. Nicht daß man Abstriche erwägen soll, wo Aufklärung von der Sache her geboten ist; aber auch die Phantasie gerät leicht unter die Zuchtrute der Rationalität. Die Angst, etwas ‚falsch‘ zu machen, verführt dazu, nichts zu tun oder an Bewährtem sich zu klammern; verleitet zu vorschneller Kritik an ‚Irrationalem‘ oder scheinbar konservativen Motiven, als ob das Rechts-Links-Schema ungebrochen noch gilt. Das Festhalten am Entwurf der Moderne ist eine Sache, aber wo ist die Grenze zur Postmoderne, wenn man überhaupt wüßte, was deren Grenzen sind. Bemerkenswert ist, daß die Kritische Theorie viele Motive der neuen politischen und kulturellen Bewegungen formuliert hat: Kritik an der Unterdrückung der inneren und äußeren Natur, der Herrschaft des Leistungsprinzips, der Verselbständigung der Mittel gegenüber den Zwecken, dem Verhältnis der Geschlechter zueinander, der Unfähigkeit zu erinnern, was einmal war, Bilder der Vergangenheit für die Zukunft zu deuten. Der Entwurf der Moderne ist selbst blumenreich. Nicht zufällig wird die SCHILLERSche Theorie des Spiels, dargelegt in den Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“¹⁷ in jüngster Zeit wiederholt zitiert. HERBERT MARCUSE, der in „Eros und Civilization“, eine phantasievolle Transzendierung der FREUDSchen Kulturtheorie, unter der Überschrift „Jenseits des Realitätsprinzips“ die SCHILLERSchen Vorstellungen in die Gegenwart der fünfziger Jahre zurückruft, schreibt:

„SCHILLER selbst war offenbar weniger als (C. G.) JUNG geneigt, eine repressive Kultur mit Kultur schlechthin gleichzusetzen; er schien bereit, das Risiko einer Katastrophe für erstere und eine Herabsetzung ihrer Werte hinzunehmen, wenn dies den Weg zu einer höheren Kultur bedeutet. Er war sich völlig bewußt, daß der Spieltrieb ‚in seinen ersten Versuchen noch kaum zu erkennen sein‘ wird, ‚da der sinnliche (Trieb) mit seiner eigensinnigen Laune und seiner wilden Begierde unaufhörlich dazwischentritt‘¹⁸. Aber er war der Ansicht, daß solche ‚barbarischen‘ Ausbrüche im Laufe der Entwicklung der neuen Kultur verschwinden würden, und daß nur ein ‚Sprung‘ von der alten zur neuen führen könne“.¹⁹

Sich-Widersetzen heißt nicht ‚Aussteigen‘, kann aber dazu führen, um der Phantasie und Erfahrung gegenüber dem herrschenden Realitätsprinzip und einer entsprechenden kontrollierenden Über-Ich-Instanz Bewegungsfreiheit zu schaffen. Geboten wäre Vielfalt im Sinne eines wahren Pluralismus, der in der Tat das Einzelne und Besondere ermöglicht und toleriert, nicht gleich nach der Staatsverträglichkeit ruft. – Aufklärung und Selbstaufklärung haben das Problem der Erziehungsdiktatur. Wer hat die Autorität zu sagen, was gut und richtig ist, und wer hat das Recht, dieses durchzusetzen? Diese Frage richtet sich nicht nur an das Verhältnis der Menschen untereinander, sondern auch an den einzelnen selbst, dessen innerer Dialog zwischen Ich und Über-Ich Pressionen unterliegt. Aber schon MARX fragte, wer erzieht die Erzieher. Gültig scheint immer noch die Antwort zu sein von der „Assoziation, worin die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist“²⁰. Befreiung von Zwängen setzt Kräfte frei, die ihren Ausdruck finden, scheitern oder Bestand haben.

Darauf zu verweisen, wäre selbstverständlich, hätten sich mit dem Vordringen der Zweck-Mittel-Rationalität nicht die Bedingungen der Möglichkeit von lebendiger Erfahrung verändert. Als Erfahrung gilt nur noch das, was vor dem Erfolgshandeln der Zweck-Mittel-Rationalität bestehen kann. Unverstellte Erfahrung ist kaum mehr möglich. Einschränkung der Phantasie und Wiederholung des Immergleichen sind die Seiten ein- und derselben Medaille.

Das provoziert die häufig schon resignativ gestellte Frage, wo denn neue Lebensformen herkommen sollen und worin sie bestehen. Nicht selten wird die Frage auch rhetorisch

gestellt, die Abwehr des Neuen schon mitformuliert. Man kann nur ein methodisches Prinzip benennen: indem man neue Bedingungen der Möglichkeit von Erfahrungen schafft, kann Neues entstehen; man muß es aber auch entstehen lassen, nicht gängeln und auf vermeintliche Praktikabilität zurechtstutzen. Natürlich hat dies seinen Preis. Der Staat verteilt viel Geld für viele Dinge. Er wird auch Projekte finanzieren können, bei denen seine Steuerungs- und Reglementierungsprivilegien erheblich reduziert sind. Wer Freizügigkeit will, darf sie nicht selbst unterlaufen. Im Bericht der Baden-Württembergischen Weiterbildungskommission mag dem Staat eine geringe Rolle zugeteilt sein, weil das freie Spiel der Kräfte angesagt ist. Aber es heißt doch: „Die allgemeine Weiterbildung darf man . . . auch nicht als eine befreiende Einführung in eine berufsferne Alternativkultur oder als bloße Kompensation für die Entfremdung bei der Berufsarbeit ansehen“. ²¹

Die autoritätsgebundene Erwartung in der Frage nach dem Neuen muß enttäuscht werden. Die Spurensuche ist dem einzelnen selbst aufgegeben. Es kann nicht Aufgabe der Wissenschaft sein zu deklarieren, was das Neue sei. Sie kann sich an der Spurensuche beteiligen und nachdrückliche Fragen stellen, wie dies TOURAINE in seinem Modell der „soziologischen Intervention“²² vorschlägt, aber die Frage nach dem Neuen bleibt eine Frage der Praxis der Lebenswelt. Immerhin: die Studentenbewegung hat allen Kritiken zum Trotz etwas verändert, vieles ließ sich nicht wieder zurückdrehen; einiges ist durch die neuen politischen und kulturellen Bewegungen hinzugekommen. Letztere sind nicht aus den Universitäten hervorgegangen, obwohl Studenten zahlreich an ihnen beteiligt sind. Aber die neuen politischen und kulturellen Bewegungen – in längeren Zeiträumen gedacht – sind schon Ausdruck von Neuem, Anderem. Beckmesserische Bewertungen von Generalsekretären oder Vorstandsmitgliedern können kaum noch einschüchtern.

Ich erinnere noch einmal an das SCHILLER-Zitat. Das Neue tritt nicht rein und ohne Widersprüche in Erscheinung. Vielfalt schafft auch Unübersichtlichkeit. Suchbewegungen werden begonnen und wieder fallengelassen, neue werden aufgenommen. Auch besteht die Gefahr des Rückfalls in alte Formen der politischen Auseinandersetzung. Das Neue muß sich gegen Widerstände durchsetzen, verfängt sich dabei in den Widersprüchen der alten Gesellschaft.

Daß die Entfaltung neuer Lebensformen eine wichtige Perspektive von Allgemeinbildung ist, hat seinen Grund darin, daß die Phantasie neuer Lebensformen stärker noch als das Moment des Widerstands und der Selbstaufklärung durch die ästhetische Dimension vermittelt ist. Allgemeinbildung war immer auch ästhetische Bildung. Das Ästhetische ist durch Erinnerung vergangener Bilder und Wunschphantasien geprägt. Dies Moment kann sich in der Entfaltung neuer Lebensformen ausleben. – Aber es gibt noch einen anderen Grund, einen gesellschaftlichen. Wir stehen vor dem Problem, eine neue soziale Identität zu finden. Die Idee der Arbeit ist verschlissen, abgesehen davon, daß allein ihr quantitativer Umfang kollektiv und individuell zurückgeht. Arbeit kann daher keine politisch-kulturelle Identität mehr stiften. Die neue Technologie wird schwerlich diese Aufgabe erfüllen können. Die neue Technik wird sich durchsetzen, das ist banal. Aber schon bald wird sich die Politik fragen lassen müssen, ob die alten Probleme nicht noch da sind und ob Politik nicht doch mehr bedeutet als nur Verwaltung von Macht. Das Fachwissen reicht nicht über den Tellerrand seiner Bearbeitungsprobleme hinaus. Es wird der allgemeinen Bildung aufgegeben sein, den Findungsprozeß einer neuen sozialen Idee zu beflügeln. Schon jetzt machen sich gravierende Spaltungsercheinungen in der Gesellschaft bemerkbar. Das wäre solange kein Problem, als in einer Gesellschaft mehrere Kulturen nebeneinander bestehen können. In der gegenwärtigen Gesellschaft drückt sich jedoch in den Spaltungen der Fortbestand sozialer Ungleichheit aus.

Anmerkungen

- 1 MAX WEBER, *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen 1956, S. 586.
- 2 Ebd., S. 20.
- 3 THEODOR W. ADORNO, *Negative Dialektik*, Frankfurt am Main 1966, S. 357.
- 4 Ebd., S. 356.
- 5 MAX HORKHEIMER, *Notizen 1950 bis 1969 und Dämmerung, Notizen in Deutschland*, Frankfurt am Main 1974, S. 215.
- 6 THEODOR W. ADORNO, *Theorie der Halbbildung, Gesammelte Schriften, Band 8*, Frankfurt am Main 1972, S. 94.
- 7 ALAIN TOURAINE, *Nous sommes tous des libéraux!*, in: *L'Express, édition internationale*, Nr. 1720. 29. 6. 84, S. 66–73.
- 8 IMMANUEL KANT, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, in: *Kants Werke, Akademie-Ausgabe, Band VIII*, S. 35.
- 9 THOMAS MANN, *Tagebücher 1933–1934*, hrsg. v. Peter de Mendelssohn, Frankfurt am Main 1977, S. 15; *Anmerkung des Herausgebers* S. 612.
- 10 Vgl. PETER WEISS, *Ästhetik des Widerstands*, Frankfurt am Main 1975, Band I.
- 11 Vgl. JÜRGEN HABERMAS, *Die Neue Unübersichtlichkeit. Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien*, in: *Merkur*, Heft 1, Januar 1985, S. 1–24.
- 12 THEODOR W. ADORNO, *Marginalien zu Theorie und Praxis*, in: *Stichworte, kritische Modelle 2*, Frankfurt am Main 1969, S. 176.
- 13 Ebd., S. 171.
- 14 JEAN BAUDRILLARD, *Das Schweigen der Massen als Suspense*, Gespräch mit S. ROGENHOFER und F. RÖTZER, *Frankfurter Rundschau* vom 4. 1. 1986, Seite ZB 3.
- 15 SIGMUND FREUD, *Das Unbehagen in der Kultur*, *Imago-Ausgabe*, London 1948, Bd. XIV, S. 506.
- 16 JÜRGEN HABERMAS, *Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen Nachwort*, Frankfurt am Main 1975, S. 380.
- 17 FRIEDRICH SCHILLER, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*, (Reclam) Stuttgart 1965.
- 18 Ebd., S. 122.
- 19 HERBERT MARCUSE, *Triebstruktur und Gesellschaft*, Frankfurt am Main 1979, S. 166.
- 20 KARL MARX, *Manifest der kommunistischen Partei*, in: *Die Frühschriften*, hrsg. v. S. Landshut, Stuttgart 1953, S. 548.
- 21 *Weiterbildung, Herausforderung und Chance*, Bericht der Kommission „Weiterbildung“, erstellt im Auftrage der Landesregierung von Baden-Württemberg, Stuttgart 1984, S. 10.
- 22 ALAIN TOURAINE u. a., *Die antinukleare Prophetie. Zukunftsentwürfe einer sozialen Bewegung*, Frankfurt am Main 1982, S. 317ff.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Wilke Thomssen, Universität Bremen, Studiengang Weiterbildung, Bibliothekstr., 2800 Bremen 33

ROLAND NAUL

Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung*

1. Einleitung

Körperliche Übungen in der Schule gab es als „ordentliche“ Unterrichtsveranstaltung wie als außerunterrichtliche Aktivität der Schüler in verschiedenen Epochen der neueren deutschen Schulgeschichte. Turnen, Leibesübungen, Körpererziehung, Leibeserziehung, Sportunterricht, Sporterziehung und einige andere Namen mehr waren bzw. sind die verschiedenen Bezeichnungen für dieses Angebot. Die Namen stehen stellvertretend für bestimmte Zeitabschnitte, charakterisieren indirekt einen jeweiligen Zeitgeist für die körperliche Erziehung und ihren „Bildungsauftrag“ in der Schule. Im alltäglichen Umgang werden diese Begriffe bis heute oft synonym gebraucht, um die körperlichen Übungen als Unterrichtsfach oder Teil des Schullebens zu bezeichnen. In der Tat gibt es auch jenseits aller Verschiedenartigkeit in den Namensgebungen, nicht nur was die Inhalte (Übungsgut) anbetrifft, durchaus Parallelen und einige Überschneidungen. Mit dem Begriff „Sporterziehung“ ist es nicht anders. Damit ist weder ein bestimmter „Sport“ gemeint, noch eine bestimmte Art und Weise, wie Sport betrieben oder ausgeführt werden soll. Sporterziehung meint auch nicht einen bestimmten Erziehungsauftrag oder ein allgemeingültiges Erziehungsziel. Dafür ist der Sport heute mit seinen vielfältigen Erscheinungsformen viel zu komplex geworden und in sich ambivalent strukturiert (Spitzensport, Leistungssport, Breitensport, Freizeitsport, Seniorensport usw.). Selbst die naheliegende und banale Schlußfolgerung, unter Sporterziehung die Erziehung zum Sporttreiben zu verstehen, ist nicht eindeutig und problemlos. Denn damit ist nicht gesagt, mit welchen Zielen und Inhalten das geschehen und wie dieses Sporttreiben aussehen soll. Außerdem verkürzt diese banale Schlußfolgerung eine Sporterziehung auf das praktische Lernen, Üben und Trainieren. Eine Erziehung zum Sport meint aber heute nicht mehr nur das praktische Sporttreiben, sondern auch die reflexive Auseinandersetzung mit den Erscheinungsformen des Sports in unserer Gesellschaft (vgl. TREBELS 1975, BRODTMANN 1979, KURZ 1977). Gerade darin, daß sich der Erziehungsauftrag nicht nur auf das praktisch-motorische Ausführen beschränkt, dürfte mit dem Begriff „Sporterziehung“ im Rückblick auf die anderen Begriffe und Epochen heute ein gravierender Unterschied gegeben sein, der die traditionelle Kluft zwischen körperlicher Erziehung und geistiger Bildung verringert. So wenig eindeutig und problemlos heute die definitorische Klärung einer „Erziehung zum

* Mein Dank gilt allen Kollegen, die mir ihre Vortragsmanuskripte für diesen Bericht zur Verfügung gestellt haben.

Sport“ gelingen kann, genauso wenig eindeutig und problemlos ist die definitorische Bestimmung, was „Allgemeinbildung“ heute meint und kennzeichnet. Hinter dieser Schwierigkeit verbirgt sich ein gesellschaftlich bedingter Sinn- und Normwandel, der den Sport genauso erfaßt und verändert hat wie Erziehung und Schule. Darin liegt aber auch eine neue Chance, das historische Verhältnis von körperlicher Erziehung und geistiger Bildung neu zu überdenken, um zu prüfen, welche Konstellationen früher für dieses Spannungsgefüge Geltung hatten und welche Perspektiven sich heute ergeben, wenn Sporterziehung nicht nur Leibesertüchtigung sein kann und Allgemeinbildung nicht nur geistige Bildung meint (vgl. BLANKERTZ 1963/1985, KLAFFKI 1985).

2. Das Verhältnis von Sporterziehung und Allgemeinbildung – Versuch einer Bilanz

Die kritische Überprüfung des Verhältnisses von Sporterziehung und Allgemeinbildung wurde im Symposium dreifach angegangen:

- (1) Als bildungstheoretische und sozialgeschichtliche Prüfung, um Idee und Wirklichkeit der Leibesübungen als Teil allgemeiner Bildung in verschiedenen Schulpochen miteinander verglichen zu können (NAUL).
- (2) Als Prüfung des Postulats, über die Körpererziehung zur harmonischen Ganzheit zu gelangen, wie es von Lebensreformern besonders nach der Jahrhundertwende und von einigen Reformpädagogen in der Weimarer Zeit vertreten wurde, wobei sich heute frappierende Parallelen zeigen in den Auseinandersetzungen über „Körpererfahrungen“ (BEKKERS).
- (3) Als bildungstheoretische Prüfung der sportdidaktischen Hauptströmungen in den letzten 10 Jahren, die das vormals gesicherte bildungstheoretische Fundament der Didaktik der Leibeserziehung aus den 60er Jahren durch das Postulat einer allgemeinen „Handlungsfähigkeit“ ersetzt haben (HILMER).

Im folgenden werden die wichtigsten Gedankengänge und Ergebnisse dieser drei Beiträge wiedergegeben.

- (1) In seinen Darlegungen unterschied NAUL drei Phasen einer bildungstheoretischen Annäherung zwischen Leibesübungen und Allgemeinbildung: Die preußische Reformphase (1809–1819), die frühen Jahre der Weimarer Republik (1919–1932) und die Restaurationsphase des westdeutschen Bildungswesens (1950–1965). In den Überlegungen und Schulplänen von WILHELM VON HUMBOLDT und SÜVERN waren die gymnastischen Übungen als Teil einer „proportionierlichen Bildung aller Kräfte“ ebenso einbezogen, wie Leibesübungen in den verschiedenen Bildungslehren von einigen Reformpädagogen als Teil einer „ganzheitlichen Bildung“ integriert waren. Solche Überlegungen sind, allerdings weniger emphatisch und ohne große Resonanz wie in den frühen Weimarer Jahren, in der Restaurationsphase des westdeutschen Bildungswesens wieder aufgegriffen worden. Hier waren es aber nur noch einige Fachdidaktiker, die in dieser Zeit an das reformpädagogische Erbe für die Wiederbe-gründung der Leibeserziehung als „Gesamtbildung“ erinnerten. Sozialgeschichtlich betrachtet erscheinen diese drei Epochen einer bildungstheoretischen Annäherung von Leibesübungen und Allgemeinbildung als Phasen des Widerspruchs, als Reibung zwischen dem artikulierten und auch offiziell vertretenen Bildungsideal und der vorfindbaren Schulwirklichkeit. Denn am Ende der preußischen Reformphase stand das Scheitern der Schulpläne. Die vorgesehene Einführung der gymnastischen Übungen in den gymnasialen Lehrplan unter-

blieb, jegliches Turnen in den Schulen wurde sogar verboten und polizeilich bestraft. In den gut zwanzig Jahren dieser offiziellen „Turnsperrre“ konsolidierte sich das Gymnasium im Vormärz mit seinem Normallehrplan von einer Bildungs- zu einer Berechtigungsanstalt für Studium und Berufsbeamtentum. Erst die Kritik von Ärzten am Gesundheitszustand der Gymnasiasten und ihre Warnung vor einer geistigen Überbürdung der Schüler öffneten das Gymnasium wieder für die Einbeziehung körperlicher Übungen. Ein Bildungsauftrag war damit freilich nicht mehr gemeint, sondern die Kompensation des stundenlangen Stillsitzens in den engen Schulbänken und die Vorbeugung vor körperlichen Gebrechen durch einseitige intellektuelle Beanspruchungen. Ähnliche ernüchternde Tendenzen zeigten sich in den Weimarer Jahren bei der Verwirklichung reformpädagogischer Ideen. Die Erneuerung des Kasernenhof-Turnens aus dem Kaiserreich wurde allgemein gefordert und Turnen, Gymnastik, Spiel und Sport wurden auch bewußt in die Erneuerung einer auf Harmonie und Ganzheit ausgerichteten Erziehung und Bildung einbezogen. Doch Turnführer und Sportfunktionäre drängten schon bald in eine andere Richtung. Der Gedanke der Wehrrertüchtigung der deutschen Jugend als nationale Aufgabe nach den Versailler Verträgen gewann schnell die Oberhand und lösten das neue Schulturnen aus dem ihm zugeordneten Erziehungsauftrag.

Nach der nationalsozialistischen Ära, in der die Leibeserziehung zum fünfstündigen Hauptfach aufgewertet wurde, kam es bei der Restauration des westdeutschen Bildungswesens zu keiner Einbeziehung oder Erneuerung der Leibeserziehung. In den Erörterungen über die Probleme der Allgemeinbildung, der Grundbildung und bei den Auseinandersetzungen über die gymnasialen Reformen in den fünfziger und frühen sechziger Jahren wurde die Leibeserziehung stets ausgeklammert. Bei der Suche nach dem reformpädagogischen Erbe und bei dem Wiederanknüpfen der westdeutschen Pädagogik an Erziehungs- und Bildungsvorstellungen der Weimarer Zeit wird dieses Defizit wohl nur unter Einbeziehung der nachlassenden Hypothek für die Leibeserziehung aus dem Dritten Reich verständlich. So blieben dann die Bemühungen einiger Didaktiker der Leibeserziehung, den erzieherischen Auftrag der Leibesübungen in der Schule mit Rückgriff auf die bildungstheoretischen Argumente der Reformpädagogik neu zu begründen, auf die engere Fachdiskussion beschränkt und zeigten in der Schulwirklichkeit keine nachhaltigen Auswirkungen. Dem Bemühen dieser Fachdidaktiker stand die tatsächliche „Schulsportmisere“ (PASCHEN) in den Schulen gegenüber.

Neben diesen drei Phasen einer *bildungstheoretischen* Annäherung zwischen Leibesübungen und Allgemeinbildung und deren sozialgeschichtlicher Diskrepanz gibt es jedoch nach NAUL auch zwei Phasen einer *sozialgeschichtlichen* Annäherung zwischen Leibesübungen und Allgemeinbildung. Sie stehen allerdings im eklatanten Widerspruch zu bildungstheoretischen Prämissen. In Kenntnis der pädagogisch-ethischen Tradition, die mit dem Postulat der Allgemeinbildung seit der preußischen Reformphase verbunden ist, verbietet es sich, hier von Allgemeinbildung zu sprechen. Allerdings gab es durchaus ein „Bildungsideal“, das in den Schulen angestrebt wurde und die Leibesübungen in dieses „Ideal“ integrierte und sie auch in der Schulwirklichkeit erfolgreich umsetzte. Das waren die Epochen der Wilhelminischen Ära, besonders die Zeit nach der Jahrhundertwende bis zum Ersten Weltkrieg, und die Jahre des Nationalsozialismus. In diesen beiden Phasen der Vorkriegsjahre wurde aus dem Verhältnis von Leibesübungen und Allgemeinbildung eine eigenartige Mischung aus Deutschtümelei und Exerzierdrill, aus Chauvinismus und nationaler Kultur-Arroganz, aus Körperzucht und Indoktrination. Die freilich auch vorhandenen Unterschiede zwischen diesen beiden Phasen in Schule und Unterricht, im Erziehungsideal und in den Leibesübungen sind demgegenüber nur graduell. NAUL kommt zu dem Ergebnis:

Die in den pädagogischen Reform- bzw. Erneuerungsphasen vorhandenen Annäherungen und Integrationsansätze von Leibesübungen und Allgemeinbildung blieben ohne eine entsprechende sozialgeschichtliche Umsetzung in der Schulwirklichkeit. Das ist die eine Seite des Verhältnisses von Bildung und Leibesübungen. Die andere Seite dieses Verhältnisses ist die sozialgeschichtliche Schulwirklichkeit von Leibesübungen und „Allgemeinbildung“ ohne jedwede erzieherisch-ethische Legitimation. Beide Seiten gehören zusammen, darin liegt für die Geschichte der schulischen Leibesübungen wie für ihr Verhältnis zur Allgemeinbildung vielleicht etwas Tragisches. Darin liegt zugleich aber die Aufgabe und Herausforderung für heute, bildungstheoretische Kriterien nicht nur vordergründig an ihrer Verwirklichung in den Schulen zu messen und dann von einer bildungstheoretischen Grundlegung, wie etwa in den siebziger Jahren, Abstand zu nehmen, wenn im Schulalltag sich entgegen der bildungstheoretischen Lehre andere Konturen Bahn brechen. Gerade dann, so zeigt das schulgeschichtliche Verhältnis von Allgemeinbildung und Leibesübungen, wird ein solcher Maßstab besonders notwendig.

(2) EDGAR BECKERS knüpfte an die vor allem in der Reformpädagogik vertretenen Forderungen nach einer ganzheitlichen Erziehung an. Er thematisierte mit Rückgriff auf PUDOR, UNGEWITTER, DIEFENBACH u. a. das postulierte Bildungsideal einer „harmonischen Ganzheit“ durch eine Körpererziehung. Seine Auseinandersetzung mit den Zielvorstellungen der Vertreter einer natürlichen Körpererziehung hat für ihn zwei aktuelle Bezugspunkte:

- Es gibt bei den Forderungen und bei dem Drängen der Lebensreformer nach Natürlichkeit im Lebenswandel und in ihrer Gesellschaftskritik zu Beginn unseres Jahrhunderts durchaus einige Parallelen zu heute artikulierten Vorstellungen von einer ökologisch verantwortbaren natürlichen Umwelt mit der Wiederentdeckung der Körperlichkeit und elementaren Selbsterfahrungen des Körpers, z.B. durch physical fitness, bodybuilding und andere Strömungen, die eine neue „Körperwelle“ ausmachen.
- Die aktuelle Rehabilitierung der Körperlichkeit, die auch von einigen Sportpädagogen für eine Erneuerung des Schulsports vertreten wird, zeichnet ein Weltbild, wie es schon von Protagonisten der Lebensreformbewegung vertreten wurde (Körperkult).

BECKERS Ausführungen zielten darauf, vor einer Verabsolutierung dieses neuen Körperkults zu warnen. Unter dem Deckmantel einer ganzheitlichen Erziehung hatten einige Lebensreformer, Turnpädagogen und auch Reformpädagogen nur eine „Körpermystik“ verstanden, die eine natürliche Erziehung und ganzheitliche Bildung nur als irrationale Leiblichkeit deuteten. Erste Anzeichen, wie BECKERS mit Textauszügen und Abbildungen verdeutlichen konnte, sind für eine solche ideologische Überhöhung des Körperkults auch heute wieder anzutreffen. Welche Gefahren in einem „schrackenlosen Subjektivismus“ bei der Auslegung der Körperlichkeit als Lebensideal stecken, entfaltete BECKERS dann in mehreren Etappen.

Die Befreiung des Körpers aus seinen zivilisatorischen Zwängen führt zu seiner Nacktheit, wobei diese Nacktheit des Körpers etwas ganz Natürliches ist und einen seelisch-sittlichen Zustand wiederherstellt. Natürliche Nacktheit hatte eine ästhetische Dimension, und diese Ästhetik des Körpers trennte eine pure Nacktheit von der tabuisierten Sexualität.

Nach den Lehren der Lebensreformer liegt in der Nacktheit des Körpers die Schönheit des Menschen. Erst darin ist die wahre Natürlichkeit des Menschen begründet. Turnpädagogen und Vertreter der Gymnastikbewegung griffen diese Ideen begeistert auf. Die natürliche Erziehung als eine neue Formel für eine allgemeine Bildung war damit auf die Bildung schöner Körper ausgerichtet und „begründet“. Die als Ganzheit noch zuvor propagierte leib-

seelische Einheit wurde indessen ausgeblendet und auf den körperlich-muskulären Bereich reduziert. Die Forderung nach Ganzheit und Natürlichkeit in der Erziehung durch eine Körpererziehung bedeutete so nicht die Einbeziehung der Leiblichkeit als Bildungsauftrag, sondern die Verabsolutierung der Körperbildung, die dann im Nationalsozialismus ihren Höhepunkt finden sollte – das Ende eines reformpädagogischen Irrweges. Das nunmehr offiziell vertretene völkisch-rasse-biologische Programm einer Heranbildung kerngesunder Körper mit der Ächtung intellektueller Bildung war indessen längst in den enthusiastischen Forderungen und in der Zivilisationskritik einiger Lebensreformer enthalten gewesen.

Mit der Verabschiedung der bildungstheoretisch orientierten Didaktik der Leibeserziehung durch Konzepte einer Sportdidaktik (etwa ab 1970) wurde auch die alte Auseinandersetzung zwischen allgemeiner Bildung und Leibeserziehung in den Hintergrund gedrängt. Die vormals artikulierten Bildungsansprüche der Leibesübungen wurden relativiert und reduziert auf sportliche Dispositionen und Eigenschaften, die möglichst überprüfbar und nachweisbar sein sollten. Es begann eine Verselbständigung der Sportdidaktik, getragen von der Ausdifferenzierung des modernen Sports in der Gesellschaft und der sich entwickelnden Sportwissenschaft. Die allmähliche Lösung aus vormals pädagogischen Zusammenhängen führte dazu, das sich wandelnde Sporttreiben nicht mehr im Kontext allgemeiner Bildung und ihres Wandels zu sehen. Allgemeinbildung war für eine sich nunmehr pragmatisch verstehende neue Sportdidaktik kein Thema mehr. An ihre Stelle wurde als quasi sportlich ambitionierter „Bildungsbegriff“ die Handlungsfähigkeit gesetzt (KURZ). Hier setzte die Analyse von JÜRGEN HILMER ein, um zwei aktuelle Hauptströmungen in der Sportdidaktik – die pragmatische Sportdidaktik reduzierter Bildungsansprüche und den offenen Sportunterricht (FRANKFURTER ARBEITSGRUPPE, HILDEBRANDT/LAGING) – einer bildungstheoretischen Überprüfung zu unterziehen.

(3) Für seine Analyse griff HILMER auf drei Bedeutungsdimensionen des Allgemeinen im Bildungsbegriff zurück, wie sie von WOLFGANG KLAFKI (1985) formuliert worden sind:

- Allgemeinbildung als eine Forderung „gegen die Festschreibung gesellschaftlich bedingter Ungleichheit der Chancen zur Entwicklung menschlicher Fähigkeiten“
- Allgemeinbildung als Förderung aller „menschlichen Möglichkeiten, sofern sie mit der Selbstbestimmung und der Entwicklung aller anderen Menschen vereinbar sind“
- Allgemeinbildung als Bildung „im Medium des Allgemeinen“, die sich an „Schlüsselproblemen unserer Zeit“ orientieren soll.

In den ersten zwei Bedeutungsdimensionen der Allgemeinbildung sieht HILMER auch eine bildungsrechtliche Entsprechung der im Grundgesetz garantierten „Chancengleichheit“ und „Selbstbestimmung“ des Individuums.

HILMERS Untersuchung der pragmatischen Sportdidaktik konzentrierte sich auf die Frage, welche Rolle dem Bildungsbegriff in den didaktischen Überlegungen zuerkannt wird. Vor allem bei der Hauptfrage der pragmatischen Sportdidaktik, welche Ziele und Inhalte den Sportunterricht bestimmen sollen, sieht HILMER ein Defizit: der Bildungsbegriff findet hier keine konstruktive Verwendung. Thematisiert wird er nur insofern, als die Kritik am Bildungsbegriff und die auf ihn bezogene Didaktik der Leibeserziehung die Begründung und Struktur der pragmatischen Sportdidaktik entscheidend mitbestimmen. KURZ mißt dem Bildungsbegriff als eine sportübergreifende, pädagogische Zielvorstellung keine Bedeutung bei und setzt an seine Stelle für die Zielorientierung einer pragmatischen Sportdidaktik die Leitidee einer Handlungsfähigkeit im Sport: „Was unter ihr zu verstehen ist, in welcher

Situation und gegenüber welcher Anforderung sie sich zu bewähren hat, ist nur aus einer Sichtung des Sports heraus zu beschreiben.“ (KURZ 1977, S. 61). Damit ist bei KURZ der Begriff der Handlungsfähigkeit mit der inhaltlichen Dimension, d. h. der dritten Bedeutungsdimension von Allgemeinbildung, durchaus vergleichbar. Die erste und zweite Bedeutungsdimension werden in seinem Bildungsverständnis aber ausgeklammert.

Zwischen den beiden Konzeptionen zum offenen Sportunterricht stellte HILMER eine Reihe von Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede fest. Die Gemeinsamkeiten liegen in der emanzipatorischen Zielsetzung für die didaktischen Planungen; die Unterschiede liegen in der Umsetzung dieser Ziele für die vorgelegten Unterrichtsplanungen. Die Veränderung von Sportformen, Regeln, Geräten, Bewegungsräumen usw. wird als ein pädagogisches Ziel im Sinne der Emanzipation dargestellt. Damit akzentuieren die offenen Konzepte zum Sportunterricht besonders die erste Bedeutungsdimension des Bildungsbegriffs, vernachlässigen aber auffallend zur Position der pragmatischen Sportdidaktik die dritte, stofflich-inhaltliche Dimension des Bildungsbegriffs. Die Auswahl- und Entscheidungsproblematik gerinnt so zu einem Postulat prinzipieller „Veränderungen“ der gesellschaftlich je vorfindbaren Sportformen, Regeln, Geräte usw.

HILMER zieht als Resümée: Beide Hauptströmungen in der Sportdidaktik akzentuieren im Grunde unterschiedliche Bedeutungsdimensionen einer Allgemeinbildung, die aber bildungstheoretisch zusammengehören. Der subjektive Aspekt der Bildung wird in der pragmatischen Sportdidaktik vernachlässigt; die zwei Konzepte für den offenen Sportunterricht vernachlässigen hingegen die Problematisierung des Ziel- und Aufgabenhorizontes für die Inhalte des Sportunterrichts. Das Modell der didaktischen Analyse von WOLFGANG KLAFKI fügt beide Dimensionen zusammen und wäre nach wie vor ein geeignetes Integrationsmodell.

Die drei Ansätze zur Überprüfung des Verhältnisses von Allgemeinbildung und Sporterziehung zeigen trotz ihrer Verschiedenartigkeit, was den inhaltlichen Problemaufriß und die behandelten Epochen anbetrifft, in ihren Ergebnissen einige Gemeinsamkeiten: Die pädagogische Bedeutung und die praktische Brauchbarkeit bildungstheoretischer Überlegungen zum Verhältnis von Allgemeinbildung und Leibesübungen an ihrer jeweiligen Entsprechung in der Schulwirklichkeit messen zu wollen, kann keine adäquate Grundlage für die Forderung nach einer Bildungstheorie oder für den Verzicht auf eine Bildungstheorie sein. Wie die verschiedenen bildungstheoretischen Bestimmungen für das Verhältnis von Sporterziehung und Allgemeinbildung zeigen, handelt es sich immer um historisch bedingte und historisch wandelbare Aussagen und Konstrukte auf Widerruf. Seinsgesetze des Sports waren immer sozial vermittelt. Das allgemein konstatierte Scheitern einer Didaktik der Leibeserziehung an einer neuen Sportwirklichkeit kann daher weder als Beweis für die Verzichtbarkeit bildungstheoretischer Überlegungen herhalten noch kann darin ein Argument gesehen werden, unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen auf eine neue bildungstheoretische Fundierung zu verzichten. Die gelegentliche Abtrennung des Sports von einer pädagogisch-ethisch zu verantwortenden Bildung des Menschen leistet vielmehr einem Sport- und Körperkult Vorschub, der sich allzu schnell verselbständigt hat und, historisch gesehen, sich einer ideologischen Indienstnahme nie verschließen konnte. Gerade in Anbetracht der neueren Erscheinungen einer „Körperwelle“ stellt sich deshalb die prinzipielle Frage nach der Zukunft von Bildungstheorien im Sport um so dringlicher.

3. Sporterziehung und Allgemeinbildung – Erneuerte Bildungstheorie und neue Perspektiven

Die Frage nach der Zukunft von Bildungstheorien und danach, welche „neue Allgemeinbildung“ im Sport liegen könnte, wurde ebenfalls dreifach angegangen:

(1) ECKHARD MEINBERG prüfte Ursachen für den fast 15jährigen Verzicht auf Bildungstheorien in der Sportpädagogik, schilderte Hintergründe und Motive für ihre Ausblendung. Dabei machte er zugleich Vorschläge für eine Wiedergewinnung und Fortführung bildungstheoretischer Überlegungen, weil ohne die philosophisch-anthropologische Reflexion sich die Sportpädagogik im „hemdsärmeligen Pragmatismus“ und „empirischer Detail- und Fleißarbeit“ verstricken werde.

(2) GERHARD HECKER führte aus, welche Motive und Einstellungen subjektive Handlungs- und Verhaltensweisen im Sport bestimmen. In diesen Handlungs- und Verhaltensweisen sind Dispositionen und Persönlichkeitsmerkmale zu erkennen, die auch im alltäglichen Leben bedeutsam sind und die kommunikative Verständigung beeinflussen.

(3) KNUT DIETRICH und GERD LANDAU skizzierten in Form eines Thesenkatalogs die Konturen eines neuen Bildungskonzeptes. Die Ausgangspunkte wurden von ihnen nicht bei individuellen oder subjektiven Handlungsdispositionen gesetzt, sondern bei der „technischen Rationalität“ aller Lebens- und Umweltbezüge, die als solche mit ihren vielfältigen neuen Erscheinungen im Alltag und im Sport erfahren und erkannt werden müßten.

Im folgenden werden, wie bei den drei Bilanzierungsversuchen zum Verhältnis von Allgemeinbildung und Sporterziehung, nur die wichtigsten Gedankengänge und Ergebnisse wiedergegeben.

(1) Das stillschweigende Vergessen von Bildungstheorien in der Sportpädagogik hat für MEINBERG mehrere Gründe. Dahinter verbirgt sich auch ein Generationskonflikt zwischen den älteren Leibeserziehern und den jüngeren Sportpädagogen. Als Hauptursachen nennt er zwei Punkte:

- Das Fortschreiten eines empirisch-analytischen Wissenschaftsverständnisses in der Sportpädagogik
- Eine technokratische wie sozialphilosophische Kritik an der Funktion von Bildungstheorien sowie deren praktische Unbrauchbarkeit für pädagogisches Handeln.

Die ältere Generation, in ihrer Mehrzahl Vertreter einer Didaktik der Leibeserziehung, habe diese Kritik der jüngeren Sportpädagogen ohne eine argumentative Auseinandersetzung hingenommen, weil in letzter Substanz das ganze Fundament ihrer Position, eine anthropologisch zentrierte „Theorie der Leibeserziehung“, als „naturalistisch“ und „ahistorisch“ demontiert wurde. Aber trotz dieser schroffen Ablehnung bildungstheoretischen Denkens durch die jüngere Generation hat die junge Sportpädagogik in der Regel unreflektiert ähnliche Argumente vertreten oder Substrate der alten Bildungslehren sich zu eigen gemacht. MEINBERGS These lautet:

„Trotz aller unbestreitbaren Entfernung gegenüber Bildungstheorien besteht in der gegenwärtigen Sportpädagogik dennoch bisweilen und in nicht unwesentlichen Fragestellungen eine Nähe zum spezifisch bildungstheoretischen Gedankengut. Nur: die Bildungstheorie lebt eher unterschwellig fort; ihre Wirksamkeit bleibt eher anonym.“ MEINBERG stützt seine Thesen mit vier Bezugspunkten, die Gemeinsamkeiten zwischen den Generationen festhalten:

- Kritisierte Leibeserzieher und kritisierende Sportpädagogen zeigen Rezeptionsdefizite in ihrer Auseinandersetzung mit Bildungstheorien
- Die argumentative Vereinnahmung von Bildungstheorien und ihre Kritik daran wurde didaktisiert

- Die alte wie die jüngere Generation warnen vor den Gefahren in der Erziehung zu einer reinen, sportlichen Körperkultur
- Das explizit oder implizit vertretene Menschenbild ging und geht nach wie vor von einer anthropologischen Ganzheit aus. Vor einer einseitigen Körperkultur wurde früher und wird heute gewarnt. Insofern werden auch heute noch eine „Allseitigkeit“ und ein „harmonisches Maß“ als Maxime vertreten.

Das Thema Allgemeinbildung und die Notwendigkeit bildungstheoretischer Reflexionen in der Sportpädagogik war und ist somit aktuell. Bildungstheoretische Überlegungen wurden eigentlich auch nie aufgekündigt, gleichwohl sie von vielen jüngeren Sportpädagogen in ihren kritisch-konstruktiven Gegenpositionen zur Theorie und zur Didaktik der Leibeserziehung unterschlagen wurden. Da diese bildungstheoretischen Überlegungen in den neueren sportpädagogischen Auseinandersetzungen immer nur am Rande thematisiert wurden oder gar im Verborgenen blieben, wäre heute die „ausdrückliche Wiederaufnahme des bildungstheoretischen Arguments in der Sportpädagogik“ zu fordern. MEINBERG skizzierte abschließend seine Vorschläge für diese Diskussion.

Die Verengung der Bildungstheorie auf Didaktik müßte aufhören. Der Bildungsbegriff muß eine orientierende, kritische und innovative Funktion im Sport haben und ist damit selbst der Kritik ausgesetzt. Er ist einem historischen Wandel unterlegen und folgt immer einem bestimmten Menschenbild. Die modernen Erscheinungsformen des Sports fordern eine ethische Auseinandersetzung mit diesen Formen heraus, wie der Sport heute insgesamt bei der Frage nach seiner Bildsamkeit das Verhältnis zur Umwelt und Ökologie als neue Bezugspunkte überdenken muß. Sport, Umwelt und Ökologie verweisen wie der Bildungsbegriff auf ein Normenproblem, für das letztlich eine philosophisch-anthropologische Reflexion über den heutigen Bildungswert des Sports unverzichtbar ist.

(2) GERD HECKER nannte Einstellungen und Motive einer allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung, die besonders bei Lern- und Handlungsprozessen im Sport ihre Bedeutung haben. Eine positive Entwicklung dieser Einstellungen und Motive im Sport kann somit einen wichtigen Beitrag leisten für das Handeln und Verhalten in anderen Lebensbereichen. Die Vertretung dieser Position meint aber keine unterschwellige Transferhypothese von sportlichen Tugenden, die sich in anderen Lebensbereichen funktional auswirken, wie das im Bildungsanspruch einer Didaktik der Leibeserziehung behauptet wurde. Die Befunde aus seinen Forschungsarbeiten und denen seiner Mitarbeiter belegen aber, daß die Entwicklung, Lenkung und Förderung von Einstellungen und Motiven in sportlichen Handlungsprozessen durchaus Auswirkungen in anderen sozialen Kontexten zeigen, allerdings nicht im Sinne einer funktionalen Entsprechung. Insofern können in sportlichen Handlungsfeldern Motive und Einstellungen, sofern sie als allgemein erstrebenswert gelten, verwirklicht werden. Diese bildenden Gehalte des Sporttreibens liegen aber nicht in einem „objektiven Geist“ des Sports begründet, sondern fußen auf einem bestimmten „Menschenbild“. Teilbereiche dieses Menschenbildes charakterisiert HECKER mit folgenden personenbezogenen Eigenschaften:

- „zunehmende Selbständigkeit, Fähigkeit, die eigenen Angelegenheiten über eigene Initiativen zu regeln
- Leistungsfähigkeit mit individuellen Möglichkeiten entsprechend zu entwickeln
- entwickelte Menschlichkeit – Mitmenschlichkeit und soziale Sensibilität“

Solche Persönlichkeitsmerkmale können als Motive und Einstellungen in sportspezifischen Handlungsprozessen gefördert werden als:

- „realistisches Einschätzungsvermögen
- Frustrationstoleranz
- psychische Ausdauer
- Bedürfnisbefriedigungsaufschub
- dosiertes Risikoverhalten
- Reflexionsfähigkeit unter psychischer Belastung.“

Die Entwicklung und Förderung dieser Einstellungen und Motive in sportlichen Handlungsprozessen soll „ideale Entwicklungsverläufe“ fördern. Dabei wird als „Ideal“ ein Entwicklungsverlauf bezeichnet, der eine positive Einstellung zu den Persönlichkeitsmerkmalen zeigt, also z. B. ein realistisches Einschätzungsvermögen, psychische Ausdauer oder dosiertes Risikoverhalten zwischen subjektiven Voraussetzungen und objektiven Anforderungen.

(3) Ganz anders dagegen versuchten DIETRICH/LANDAU die Frage zu beantworten, welcher Beitrag der Sport zu einer neuen Allgemeinbildung leisten kann. Sie sehen hierfür die Aufgabe und die Chance in einer bewußten Auseinandersetzung mit dem „objektiven Sport“, der oft ungebrochen in Bildungseinrichtungen übernommen und nachgeahmt wird. Das Phänomen Sport muß aber als ein Reflex auf die Entwicklung moderner Industriegesellschaften begriffen werden. Die Entwicklung „technischer Rationalität“ hat den Sport eingeholt und geprägt. Insofern muß zunächst gefragt werden, welche soziale Realität sich im Sport heute widerspiegelt und wie diese Realität zu beurteilen ist, bevor gesagt wird, was am Sport pädagogisch wertvoll und veränderenswert ist. Die „technische Rationalität“ des Sports, die seine gesellschaftliche Repräsentanz bestimmt, charakterisierten KNUT DIETRICH und GERD LANDAU folgendermaßen: „Die Institution ‚Sport‘ generiert sich über u. E. zwei Organisationsregeln: Die Regel der Überbietung und die Regel der objektiven Vergleichbarkeit. Diese Regeln konstituieren die Struktur der Bewegungsräume, das Inventar, die Benutzerstruktur und letztlich die Sinngebilde des Sports“. Damit gewinnt die „Konfiguration Leistungssport ... handlungsleitende Funktion für das Bewegungskonzept des Sports“. Die Auswirkungen der wissenschaftlich-technischen Rationalität und die Organisations-Regeln des Sports führen zu drei Tendenzen:

1. „Tendenz zur Spezialisierung (scharfe Trennung in Disziplinen, Funktionsräume, Spezialinventar, Speziallehrgänge);
2. Tendenz zur Selegierung (Trennung nach Alters-, Leistungs-, Geschlechtsgruppen);
3. Tendenz zur Instrumentalisierung (physiotechnische Körperlehre)“.

Diese drei Tendenzen führten allmählich zu einer „Separierung des Bewegungsproblems vom alltäglichen Lebenszusammenhang“. Insofern wird das Bewegungsproblem im alltäglichen Leben gar nicht mehr selbst erfahren; authentische Erfahrungen als subjektive, „meine Erfahrungen“ werden vielmehr verhindert. Die Sporterziehung in den Schulen ist mit diesem Sportkonzept einer „technischen Rationalität“ nicht befriedigend gelöst; neue Kategorien müssen das Sportkonzept als Bildung wieder auslegen. Abschließend skizzierten DIETRICH/LANDAU erste Bezugspunkte für ein neues Bildungskonzept: „Zentrale Ausgangskategorie sind zunächst für uns ‚Erfahren‘ und ‚Erkennen‘ vor ‚Wissen‘ und ‚Können‘. Zu suchen wäre dann zuallererst nach Grunderfahrungsfeldern, die in Rückbindung auf leibliche Gegebenheiten des Menschen zu entwerfen sind (so z.B. Grunderfahrungen wie ‚Gleichgewicht‘, ‚Rhythmus‘, ‚Bewegungsraum Wasser‘ usw.), und dies vor der Vermittlungsfrage einzelner Sportdisziplinen. Erst im Rekurs auf solche durchlebten Erfahrungen erscheint es möglich, das zu rekonstruieren, was sich gesellschaftlich als Bewegungskultur (Sport) etabliert hat.

Nur so lassen sich Restriktionen des Sinnzusammenhangs ‚Sport‘ erkennen, Erfahrungsverluste einklagen und erneut Komplexität erzeugen.

Die Diskussion über die Wiedergewinnung des explizit bildungstheoretischen Denkens in der Sportpädagogik mit ihren alten und neuen Ansatzpunkten verlief im Symposium uneinheitlich, teilweise auch kontrovers, was angesichts der Verschiedenartigkeit der Vorschläge und der vertretenen pädagogischen Grundpositionen nicht überraschend war. Wenn dennoch hier versucht werden soll, einige Ergebnisse festzuhalten, so sind das die Eindrücke des Berichterstatters, die nicht unbedingt den Gesamteindruck aller Teilnehmer des Symposiums wiedergeben.

Die Wiedergewinnung einer in den letzten fünfzehn Jahren nur verdeckt geführten Diskussion über bildungstheoretische Prämissen, die wissenschaftliche Kontroversen in dieser Zeit unnötigerweise belastete und manche Verständigung behinderte, wurde durchweg von allen Teilnehmern gefordert und begrüßt. Auch die aktuellen Tendenzen im Spitzen- und Freizeitsport fordern zu dieser erneuten Auseinandersetzung auf. Das gilt ebenso für den Schulsport, weil Schüler heute besonders mit der Alltagskultur des Sports konfrontiert werden (Sportartikel-Konsum, Tennis-Boom, Fitness-Urlaub u. a. m.).

Die Rückbesinnung auf bildungstheoretische Prämissen für die Subjektwerdung des Menschen verlangt gerade heute die Erneuerung des Postulats nach der allseitigen und harmonischen Entwicklung „aller Kräfte“. Die vormals vertretenen Bildungskategorien einer Leibeserziehung wären daraufhin zu prüfen, ob sie für eine Erneuerung des mit ihnen charakterisierten Bildungsdenkens ungeeignet sind oder solche Ansprüche markieren, die eine Neufassung verdienen und dringlich machen. Bis zu diesem Punkt konnte eine gewisse Einmütigkeit festgestellt werden. In der Konzeptualisierung einer Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung gingen aber die Vorstellungen auseinander. Kritische Einwände gegen Einstellungs- und Motivvariablen als operationalisierte Persönlichkeitsmerkmale, die in sportlichen Handlungsprozessen positiv beeinflußt werden könnten, wurden ebenso angemeldet, wie der Analyse des vom modernen Hochleistungssport strukturierten Schulsports mit einseitigen Organisationsregeln und Handlungsvollzügen widersprochen wurde. Ein in Vergessenheit geratenes Thema wiedererweckt, seinen Stellenwert in der Sportpädagogik rehabilitiert und für die brennenden Fragen des Sports wie für die des Schulsports aktualisiert zu haben, darf trotz aller Kontroversen und Nuancierungen in den vertretenen Positionen als konsensfähiges Fazit des Symposiums festgehalten werden.

Literatur

- BECKERS, E.: Durch Körpererziehung zur harmonischen Ganzheit? Zur Geschichte eines reformpädagogischen Irrweges (MS), Köln 1986
- BECKERS, E.: Ästhetische Erziehung: Erziehungsprinzip zwischen Tradition und Zukunft; St. Augustin 1985
- BLANKERTZ, H.: Berufsbildung und Utilitarismus, Düsseldorf 1963/München 1985
- BLANKERTZ, H.: Bildung – Bildungstheorie, in: WULF, CH. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung, München 1974, S. 65–69
- BREYVOGEL, W./NAUL, R.: Das Gymnasium und sein Berechtigungsmonopol – Die Entwicklung der höheren Lehranstalten und des Turnunterrichts in Preußen im Spiegel der Lehrpläne und Berechtigungen, in: NAUL, R. (Hrsg.): Körperlichkeit und Schulturnen im Kaiserreich, Wuppertal 1985, S. 65–92
- BRODTMANN, D.: Sportunterricht und Schulsport, Bad Heilbrunn 1979

- DIETRICH, K./LANDAU, G.: Sportpädagogik, Reinbek 1987 (i. D.)
- DIETRICH, K./LANDAU, G.: Welchen Beitrag kann die Sporterziehung zu einer neuen Allgemeinbildung leisten? (MS) Braunschweig 1986
- FRANKFURTER ARBEITSGRUPPE: Offener Sportunterricht – Analysieren und Planen, Reinbek 1982
- HECKER, G.: Möglichkeiten der Motivationsforschung im Sportunterricht, in: HACKFORTH, D. (Hrsg.): Handeln im Sportunterricht, Köln 1984, S. 210–233
- HECKER, G.: Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung. Die Bedeutung von Lernprozessen im Bereich des Sports während der Kindheit für die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung. (MS) Köln 1986
- HILDEBRANDT, R./LAGING, R.: Offene Konzepte im Sportunterricht, Bad Homburg 1981
- HILMER, J.: Allgemeine Didaktik und Sportdidaktik, Schorndorf 1979
- HILMER, J.: Pragmatische Sportdidaktik und offener Sportunterricht aus der Sicht der Bildungstheorie (MS), Göttingen 1986
- KLAFKI, W.: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts, in: KLAFKI, W. (Hrsg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1985, S. 12–30
- KURZ, D.: Elemente des Schulsports, Schorndorf 1977
- MEINBERG, E.: Abschied von der Theorie der Leibeserziehung? in: DECKER, W./LÄMMER, M. (Hrsg.): Kölner Beiträge zur Sportwissenschaft 10/11, St. Augustin 1982, S. 239–263
- MEINBERG, E.: Die Körperkonjunktur und ihre anthropologischen Wurzeln, in: Sportwissenschaft 16 (1986), S. 129–147
- MEINBERG, E.: Haben Bildungstheorien in der Sportpädagogik noch eine Zukunft? (MS) Köln 1986
- NAUL, R.: Sport in der Schule, in: TWELLMANN, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht Bd. 7.2, Düsseldorf 1985, S. 751–776
- NAUL, R.: Leibesübungen und Allgemeinbildung – ein schulgeschichtlicher Rückblick (MS), Essen 1986
- TREBELS, A.: Sportunterricht als Veranstaltung organisierten Lernens, in: Sportwissenschaft 5 (1975), S. 313–327

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Roland Naul, Universität – Gesamthochschule Essen, Postfach 103764, 4300 Essen 1

Sportunterricht und wissenschaftspropädeutisches Lernen

Bericht über eine Arbeitsgruppe

Zu den wesentlichen Merkmalen des Gymnasiums zählt seit jeher die wissenschaftspropädeutische Ausrichtung seines Unterrichts. Das gilt insbesondere für die Veranstaltungen der Oberstufe dieser Schulform.

Seit der 1972 bundesweit beschlossenen grundlegenden Reform der gymnasialen Oberstufe wird – auch in Hinsicht auf Wissenschaftspropädeutik – von einer prinzipiellen Gleichwertigkeit aller in der Oberstufe angebotenen Fächer ausgegangen. Somit ist nunmehr auch der Sportunterricht in dieser Stufe des Gymnasiums an den allgemeinen wissenschaftspropädeutischen Auftrag gebunden.

Die Erörterung dieses innerhalb der Sportpädagogik und -didaktik durchaus kontrovers diskutierten neuen Auftrags des Faches stand im Mittelpunkt der Arbeitsgruppe. Das Rahmenthema des Kongresses wurde in einer gymnasialspezifischen Einschränkung (implizit) mit behandelt: Insofern das Gymnasium sich von einer ursprünglichen Bildungsinstanz stärker in Richtung auf eine Berechtigungsinstanz (Hochschulzugang) hin entwickelt hat, weist sein damit dominantes Ziel der allgemeinen Studierfähigkeit auf die Tatsache einer eher speziellen Bildung. Doch *innerhalb* dieser speziell auf hochschulische Studien ausgerichteten Gymnasialbildung ist die Frage nach dem Allgemeinen und Grundlegenden durchaus wach. Sie konkretisiert sich gerade auch in der Suche nach schlüssigen Konzeptionen von Wissenschaftspropädeutik und hat in Vorstellungen von grundlegender wissenschaftlicher Bildung, wissenschaftlicher Grundbildung, grundlegender Geistesbildung u.ä. jeweils historisch begrenzte Antworten erhalten.

Basis für die von DIETRICH R. QUANZ (Deutsche Sporthochschule Köln) geleitete Arbeitsgruppe waren drei Referate, die aus jeweils verschiedener Perspektive einen Zugang zum Thema suchten.

Zunächst referierte NORBERT SCHULZ (Deutsche Sporthochschule Köln) über „Wissenschaftspropädeutik – zum Wandel eines gymnasialpädagogischen Begriffs und zu seiner Funktion für den Sportunterricht“. Seine Absicht bestand darin, wesentliche gymnasialpädagogische und bildungspolitische Überlegungen zum Begriff Wissenschaftspropädeutik aufzuarbeiten, um sodann deren Bedeutung und Einflußnahme auf das Fach Sport aufzuzeigen und zu reflektieren. Damit sollte vor allem einer für die Sportdidaktik nicht untypischen fachdidaktischen Borniertheit entgegengearbeitet werden. Häufig nämlich tendieren sportdidaktische Entwürfe für Schulsport zu einem nicht unbedenklichen fachdidaktischen Autonomiedenken, ignorieren die besonderen Verhältnisse und Ansprüche von Schule als Entscheidungsgrundlagen, laufen mithin Gefahr, der heute generell kritisierten Isolierung und Vereinzelung der Unterrichtsfächer zuzuarbeiten. Der Lehrplan einer Schule bzw. Schulform aber ist seinem Anspruch nach mehr als die bloße Summe einzelner Fachlehrpläne. Seine Einzelteile sind stets auf ein Gesamtbild von Schule/Schulform hin auszurichten, mit diesem

Gesamtbild abzustimmen. Folglich ist die Fachdidaktik hier zur Zusammenarbeit mit der Didaktik der jeweiligen Schulform/-stufe verpflichtet.

SCHULZ erörterte das Verhältnis von Wissenschaftspropädeutik und Sportdidaktik an unterschiedlichen historischen Stationen.

Die erste Station ist charakterisiert durch die Harmonie von Sport- und Gymnasialdidaktik. Kennzeichnend für die Situation des deutschen Gymnasiums nach dem Zweiten Weltkrieg sind die zahlreichen Bemühungen, der steigenden Gefahr sinnloser Stofffülle zu begegnen, dabei jedoch gleichwohl an der traditionellen Zielsetzung *allgemeiner* Studierfähigkeit festzuhalten, also eine *einheitliche* grundlegende wissenschaftspropädeutische Ausbildung zu sichern.

Maßgeblich von den gymnasialpädagogischen Reflexionen W. FLITNERS beeinflusst, führen diese Bemühungen zu zwei KMK-Beschlüssen von 1960 und 1961 (Saarbrücker Rahmenvereinbarung/Stuttgarter Empfehlungen), somit zu offiziellen Verlautbarungen, die zumindest die Formalstruktur der gymnasialen Oberstufe für gut 10 Jahre festlegen. Wissenschaftspropädeutik wird in dieser Phase als Verbund formaler *und* inhaltlicher Zielsetzungen bestimmt. Die für wissenschaftliche Studien erforderliche Geistes- und Charakterverfassung des Schülers soll an bestimmten Inhalten gebildet, soll durch Einführung in die geistigen Grundrichtungen der Zeit sichergestellt werden. Diese geistigen Grundrichtungen, die damals noch durch allgemeinen Konsens festgelegt werden konnten und sich in einem Kanon verbindlicher Unterrichtsfächer niederschlugen, bilden eine für das Daseinsverständnis kyklische Ordnung, die die Einheit der wissenschaftlichen Grundbildung als Ganzes ausmacht.

Die Leibeserziehung spielt in diesem Konzept wissenschaftspropädeutischer Bildung keine Rolle. Sowohl die Gymnasialdidaktik als auch die Fachdidaktik weisen der Leibeserziehung vornehmlich eine Ausgleichs- und Ergänzungsfunktion gegenüber den sogenannten wissenschaftlichen Fächern zu. Es wird sogar ausdrücklich davon abgeraten, durch zunehmende Verwissenschaftlichung des Unterrichts auch in jenen Bereichen unmittelbaren Welterfahrens für diese eine pädagogisch falsche Gleichberechtigung anzustreben.

Der KMK-Beschluß von 1972 zur Reform der gymnasialen Oberstufe operiert mit einem gewandelten Begriff von Wissenschaftspropädeutik, der ganz wesentliche Auswirkungen auch auf das Fach Sport hat. Diese Auswirkungen werden zudem durch Entwicklungen innerhalb der Sportdidaktik selbst gestützt.

Eine entscheidende Änderung gegenüber dem traditionellen Verständnis von Wissenschaftspropädeutik besteht in dem Verzicht, die Zersplitterung und Spezialisierung der universitären Wissenschaften durch einen diesen vorgelagerten gemeinsamen inhaltlichen gymnasialen Kanon aufzufangen. Die Gründe dieses Verzichtes sind mehrschichtig: Einmal ist der 10 Jahre zuvor noch unterstellte Konsens über grundlegende, für alle verbindliche Kulturbereiche offensichtlich nicht mehr aufrechtzuerhalten. Zudem ist das bislang in der Schule (auch im Gymnasium) favorisierte Kulturprinzip generell in Mißkredit geraten und vom Prinzip der Wissenschaftsorientierung abgelöst worden. Da es die Wissenschaften sind, die mittlerweile die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft eindeutig dominieren, soll an ihnen alles schulische Lernen ausgerichtet werden. Wissenschaftspropädeutik wird in Folge beider hier angedeuteten Gründe nunmehr stark durch formale Merkmale bestimmt. Bedeutsam sind Einsichten in und Erfahrungen mit wesentlichen Strukturen und Methoden von Wissenschaften, das Erkennen von Grenzen wissenschaftlicher Aussagen, Einblicke in

das Zusammenwirken von Wissenschaften u. ä. Von nur nachgeordneter Relevanz hingegen ist die Frage, an welchen Inhalten solche formalen Qualifikationen erworben werden sollen. Die Gegenstände des Unterrichts sind relativ beliebig austauschbar.

Dies hat nicht nur zur Folge, daß gänzlich neue Fächer in das Angebot der Oberstufe aufgenommen werden können, sondern auch, daß bisherige „Nebenfächer“ gleichwertig und gleichberechtigt neben die traditionellen Hauptfächer treten und – wissenschaftspropädeutisch gesehen – als gleich leistungsstark eingestuft werden.

In diese wissenschaftspropädeutische Gleichwertigkeit aller Fächer wird der Sport einbezogen, mit der Auflage (insbesondere für den auf vertieftes wissenschaftspropädeutisches Verständnis verpflichteten Leistungskurs), auch theoretische Unterrichtsanteile zu enthalten.

Innerhalb der Sportdidaktik sind einerseits bis zum Zeitpunkt des KMK-Beschlusses Tendenzen zu verzeichnen, die der wissenschaftspropädeutischen Aufwertung des Faches durchaus entgegenkommen: Die kognitive Dimension sportlichen Lernens erfährt zunehmende Aufmerksamkeit; es gibt einige Schulversuche zum Sportgymnasium, die Sportunterricht auch mit „Theorieanteilen“ vorsehen; eine sich etablierende Sportwissenschaft drängt mit ihren Inhalten auch in die Schule, kann zudem Material für einen wissenschaftspropädeutischen Sportunterricht zur Verfügung stellen. Andererseits hält sich allerdings auch noch das Überkommene, auf Kompensation hin angelegte Selbstverständnis des Faches, so daß eine reibungslose Integration in die neue gymnasiale Rolle nicht möglich ist. Einen besonders auffälligen Bruch erfahren die gymnasialdidaktischen Rezeptionsversuche des Faches hinsichtlich der beiden Kursformen. Dem Grundkurs Sport wird – entgegen den offiziellen KMK-Vorgaben – eine Eignung für wissenschaftspropädeutischen Unterricht weitgehend abgesprochen. Im Rahmen des Leistungskurses hingegen werden schon sehr bald fachspezifische Umsetzungen wissenschaftspropädeutischer Anforderungen erprobt und diskutiert. Anfänglich beschränkt man sich hierbei auf die von der KMK ausdrücklich geforderten sportwissenschaftlichen Teile des Unterrichts. Ein Zusammenhang zum traditionell bewegungszentrierten Teil des Unterrichts in ausgewählten Sportarten kann auf diese Weise nicht zustande kommen. Auch besteht durch den strengen Bezug zur Sportwissenschaft die Gefahr einer schlichten Abbilddidaktik, die für die gymnasiale Oberstufe quasi eine Sportwissenschaft im Westentaschenformat vorsieht. Mittlerweile liegen für den Leistungskurs jedoch Konzeptionen vor, die aus den Startschwierigkeiten Konsequenzen gezogen haben. Vor allem ist man bemüht, die Isolierung von sogenannten theoretischen und praktischen Bestandteilen des Unterrichts aufzuheben und Wissenschaftspropädeutik als auf die sportliche Praxis des Schülers bezogenes, handlungsorientiertes Prinzip im Unterricht zu realisieren (vgl. KMNW 1981, TREBELS 1983). Für den Grundkurs stehen ähnliche Konzepte allerdings noch aus.

Doch während die Sportdidaktik sich mit der Gymnasialdidaktik auf der Basis der KMK-Vereinbarung von 1972 zu arrangieren beginnt, ist die Diskussion um die gymnasiale Oberstufe nicht verstummt. Eine neuerliche Reform in absehbarer Zeit ist angesichts der massiv vorgetragenen Kritik an den derzeitigen Zuständen keineswegs auszuschließen. Und wiederum wäre das Fach Sport von den zu erwartenden Reformvorschlägen wahrscheinlich stark betroffen.

Häufig wird der – durch die Austauschbarkeit der Inhalte hervorgerufene – Verlust einer einheitlichen, inhaltlich bestimmten wissenschaftlichen Grundbildung beklagt. Man befürchtet die Unfähigkeit der nachwachsenden Generation zu einer verantwortungsbewußten Verständigung untereinander und bezweifelt in diesem Zusammenhang auch die Gleichwer-

tigkeit aller Fächer für wissenschaftspropädeutische Aufgaben. Ein abnehmendes Leistungsniveau der Abiturienten sei zwangsläufige Folge. Zu den niveausenkenden Fächern wird in aller Regel auch Sport gezählt (vgl. HIRTPASS 1985, S. 55 ff.).

Die Umkehrung solcher Kritik in konstruktive Vorschläge zur Wissenschaftspropädeutik zeichnet im wesentlichen zwei denkbare Wege vor:

- Einmal gibt es ganz eindeutig Rekanonisierungstendenzen, die Wissenschaftspropädeutik wieder stärker inhaltlich auslegen wollen und dazu zur traditionellen Unterscheidung in Haupt- und Nebenfächer zurückkehren möchten. Überzeugende gymnasialpädagogische Begründungen zu solchen restaurativen Forderungen gibt es allerdings nicht. Das Fach Sport würde im Rahmen dieser Reformkonzepte seines jetzigen wissenschaftspropädeutischen Auftrags wieder entledigt und hätte seine alte Funktion der Kompensation neu zu beleben.
- Ein zweiter Weg fußt auf der Erkenntnis, daß es (heutzutage) theoretisch und empirisch unmöglich sei, *allgemeine* Studierfähigkeit noch eindeutig zu definieren. Man will deshalb von diesem umfassenden Ziel des Gymnasiums abrücken und plädiert für eine *typische* Studierfähigkeit, die durch jeweils entsprechend typische Fächerprofile definiert ist und möglichst auch die Studienberechtigung auf bestimmte Studiengänge einschränken soll (vgl. im einzelnen GRZESIK 1984). Eine wissenschaftspropädeutische Funktion hat das Fach Sport dieser Konzeption zufolge nur dann, wenn es innerhalb eines typischen Fächerprofils eingebaut ist. Zwar findet Sport auch außerhalb der Profile als Pflichtfach Berücksichtigung, dann aber wieder nur zur Kompensation und Ergänzung der geistigen Beanspruchung des Schülers.

SCHULZ schloß seine historisch-systematisch angelegte Bestandsaufnahme zum Verhältnis von Wissenschaftspropädeutik und Sportunterricht mit der Forderung an Sportpädagogik und Sportdidaktik, in diesem Verhältnis nicht den ausschließlich reagierenden Teil zu übernehmen, sondern sich – gerade auch angesichts der skizzierten aktuellen Tendenzen – aktiv und möglichst umgehend in die Diskussion um Aufgaben und Gestaltung der gymnasialen Oberstufe einzuschalten. Nur mit Hilfe solcher Initiativen könne die Rolle des Faches Sport in diesem Kontext kompetent und rechtzeitig bedacht und berücksichtigt werden.

Diese Aufforderung griff WOLFRAM FLÖSSNER (Walter-Gropius-Schule, Berlin) als praktischer Schulpädagoge anschließend auf, indem er zur Frage des Stellenwertes des Faches Sport in der gymnasialen Oberstufe eindeutig Position bezog. In seinem eher bildungspolitisch ausgerichteten Vortrag zur „Wissenschaftspropädeutik als Aufgabe auch des Faches Sport in der gymnasialen Oberstufe“ machte er deutlich, daß der Sportunterricht sich für wissenschaftspropädeutisches Arbeiten prinzipiell ohne Abstriche eignet. Der grundsätzlichen Eignung stellte FLÖSSNER allerdings empirische Einschränkungen zur Seite, zu denen er sich vor allem aufgrund seiner langjährigen Erfahrungen als Schulleiter genötigt sah.

Nach FLÖSSNER begegnet Schulsport zunächst und vor allem als ein Bereich des aktiven und konkreten Handlungs- und Bewegungsvollzugs, in dieser Gestalt hat er innerhalb des Kanons der Schulfächer insbesondere eine kompensatorische Funktion – mit Nebenfachcharakter, von den reflexionsorientierten Haupt- oder wissenschaftlichen Fächern deutlich getrennt.

Eine erste Angleichung an diese Hauptfächer erfährt Sport im Rahmen der bildungsreformrischen Aktivierung der sogenannten Bildungsreserven. Hier führt der – zuerst wohl in der Gesamtschule umgesetzte – Gedanke der individuellen Schwerpunktbildung und Profilierung

zur Einrichtung eines Wahlpflichtbereiches, in dem unterschiedlichste Fächer den Schülern zur Wahl angeboten werden: Neben Latein stehen z. B. Werken oder Sport. Die Gleichwertigkeit dieser so verschiedenen, profilbildenden Fächer des Wahlpflichtbereichs soll durch eine allen gemeinsame Wissenschaftsorientierung garantiert werden. In den alten praktisch-technischen Fächern (z. B. Sport) geschieht dies durch Praxisreflexion, durch theoretische Durchdringung des konkreten Handelns. Das 6stündige Wahlpflichtfach Sport enthält daher z. B. einen Theorieteil, der insbesondere der kritischen Reflexion der gesellschaftlichen Bedeutung des Sports dienen soll.

Dieser Grundsatz der Gleichwertigkeit aller Fächer wird bei der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe mit dem KMK-Beschluß von 1972 konsequent weitergeführt (vgl. im einzelnen FLÖSSNER/SCHMIDT/SEEGER 1977). Der nunmehr gültige Rang des Sports als wissenschaftspropädeutisches, abiturrelevantes Fach rechtfertigt sich nicht zuletzt aus der Tatsache, daß der Sport selbst zunehmend auf wissenschaftlicher Grundlage betrieben wird, mithin auf Erkenntnisse der Sportwissenschaft verweist. Damit kann aber ein um Theorie erweiterter Sportunterricht durchaus bestimmte formale wissenschaftspropädeutische Standards vermitteln (Abgrenzung von Unterrichtsgegenständen, Problematisierung von Erscheinungen, Verknüpfung unterschiedlicher Tatbestände, Beurteilung von Phänomenen, Überprüfung von Hypothesen usw.).

Den wissenschaftspropädeutischen *Möglichkeiten* des Faches Sport entspricht – so FLÖSSNER – die sportunterrichtliche *Wirklichkeit* nun jedoch nicht in allen Belangen. Die in Kursen und Abiturprüfungen gebotenen Leistungen haben oft nur Mittelstufenniveau. Selbständigkeit des Urteilens und Kritikfähigkeit gegenüber dem Sport werden beim Schüler häufig vermißt. Die für Wissenschaftspropädeutik zuständige Sporttheorie wird im Leistungskurs de facto überwiegend auf Bewegungs- und Trainingslehre beschränkt mit deutlich untergeordneter, instrumenteller Funktion für die sportmotorische Leistungssteigerung. Unterstützung finden solche einseitig leistungsbezogenen Ausrichtungen des Unterrichts durch die nicht selten gegebene Personalunion von Sportlehrer und Vereinstrainer. Im Grundkursbereich ist die Situation aufgrund der allenfalls minimalen Berücksichtigung sporttheoretischer Teile im Unterricht noch desolater. In Berlin enthält z. B. der Grundkurs keinerlei Theorieunterricht, obwohl bis zu drei Kurse Eingang in die Abitur-Gesamtqualifikation finden können. Erst bei der Wahl von Sport als Abiturprüfungsfach wird *ein* Sporttheorie-Grundkurs obligatorisch.

FLÖSSNER appellierte darum resümierend an die Fachvertreter, den Oberstufensport nicht ohne Not selber ins Abseits zu stellen, sondern dafür zu sorgen und darüber zu wachen, daß sein Anspruch auf Wissenschaftspropädeutik und Gleichwertigkeit im Hinblick auf die Abiturrelevanz auch voll eingelöst wird. Notwendige Bedingung dafür aber sei (vor allem) die Entwicklung einer überzeugenden didaktischen Konzeption für den Bereich der Sporttheorie, die Festlegung eines Minimallevels durch einen entsprechenden Lehrplan, der den einzelnen Kursen der Oberstufe bestimmte Gegenstandsfelder zuordnet und damit sicherstellt, daß alle Sportabsolventen sich gleichermaßen wissenschaftspropädeutisch mit bestimmten wissenschaftlichen Grundlagen des Sports erfolgreich auseinandergesetzt haben. Andernfalls sei eine (bildungspolitisch eigentlich nicht vertretbare) Rückstufung zum nicht-wissenschaftlichen Nebenfach kaum vermeidbar.

Die Ausführungen von ANDREAS TREBELS u. Mitarb. (HELMUT SIEKMANN, WERNER SILBERSTEIN; alle Institut für Sportwissenschaft, Universität Hannover) knüpften sachlich an FLÖSSNERS Überlegungen an. Ihr abschließender Beitrag zum Thema: „Wissenschaftspropädeutik als spezifisches Problem des Leistungskurses Sport. Grundsätzliche Überlegungen

und Darstellung unterrichtlicher Erfahrungen“ setzte mit der Feststellung ein, daß die wissenschaftspropädeutische Komponente des gymnasialen Oberstufensports in der aktuellen Situation vornehmlich durch Postulate und Absichtserklärungen gekennzeichnet sei, überzeugende Konzepte einer unterrichtlichen Umsetzung jedoch weitgehend fehlten. Hier sollte man konstruktiv Abhilfe schaffen. Für das von der Gruppe vorgestellte didaktische Konzept waren insbesondere drei Merkmale bestimmend:

- Man suchte – wie eingangs von SCHULZ gefordert – ganz gezielt das Gespräch mit allgemeinen gymnasialpädagogischen Abhandlungen zur Wissenschaftspropädeutik. Auf diese Weise sollten sowohl fachübergreifende Strukturen verfügbar gemacht als auch das Fach in seiner Besonderheit berücksichtigt werden.
- Die fachdidaktische Umsetzung gymnasialpädagogischer Positionen erfolgte ausschließlich für den Leistungskurs Sport. Wissenschaftspropädeutische Möglichkeiten (und Grenzen) des Grundkurses blieben unberücksichtigt.
- Die Leistungskurskonzeption allerdings wurde nicht nur theoretisch entwickelt, sondern bis hin zu einzelnen Unterrichtseinheiten ausgearbeitet, zu denen bereits erste schulische Erfahrungen vorgelegt werden konnten.

Als gymnasialpädagogischen Bezugspunkt ihrer Reflexionen zum Wissenschaftspropädeutik-Begriff wählten TREBELS und Mitarb. entsprechende Aussagen in von HENTIGS Konzept des Bielefelder Oberstufenkollegs (vgl. im einzelnen von HENTIG 1980). Dort stuft von HENTIG Wissenschaft als einen systematischen und umfassenden Versuch ein, Verständigung über die Welt herzustellen, sie gemeinverständlich zu machen. Wer nicht über Wissenschaft verfügt, dem sind folglich die von ihr erfaßten, gedeuteten und hervorgebrachten Phänomene unserer Welt nicht verständlich. Wenn dem einzelnen nun auch nicht eine vollständige Kenntnis der wissenschaftlichen Mittel und Verfahren möglich ist, so doch aber eine Kenntnis vom Prinzip Wissenschaft (vgl. von HENTIG 1980, 116). Von HENTIG unterscheidet sodann zwei Aspekte von Wissenschaft: Einmal bezeichnet Wissenschaft die sich unbegrenzt differenzierende Vielzahl wissenschaftlicher Einzeldisziplinen, zum anderen meint Wissenschaft die Einheit der Wissenschaftsstruktur, das allem wissenschaftlichen Denken Gemeinsame, in dem auch die Idee der Verständigung über Disziplinengrenzen hinweg auf der Basis wissenschaftlicher Rationalität eingeschlossen ist. In Analogie zu diesem doppelten Wissenschaftsbegriff operiert von HENTIG mit einem zweifachen Verständnis von Wissenschaftspropädeutik: Von einer *speziellen* Wissenschaftspropädeutik, die in eine bestimmte Wissenschaftsdisziplin (in aller Regel im Rahmen eines bestimmten Unterrichtsfaches) einführt, wird eine *allgemeine* Wissenschaftspropädeutik abgehoben, die den Zugang zu wissenschaftlicher Zugriffs- und Denkweise in einem allgemeinen Sinn eröffnen und begreiflich machen will.

Der speziellen Wissenschaftspropädeutik kann in der gymnasialen Oberstufe – insbesondere angesichts der dort intendierten *allgemeinen* Studierfähigkeit – eine nur nachgeordnete Bedeutung zugemessen werden. Allgemeine Wissenschaftspropädeutik – der mithin zentrale Bedeutung zukommt – ist zwar grundsätzlich auch mit Bestandteil der Arbeit im schulischen Einzelfach, gleichwohl sieht von HENTIG dieses Ziel nur dann angemessen eingelöst, wenn gesondert Veranstaltungen angeboten werden, in denen Vertreter unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen miteinander ins Gespräch gebracht werden. In der somit vielperspektivischen Bearbeitung eines gemeinsamen Problems kann allgemeine wissenschaftspropädeutische Bildung der Schüler verwirklicht werden. Folgende zentrale Funktionen einer allgemeinen Wissenschaftspropädeutik werden unterschieden:

- Unvermeidliche Spezialisierung bei gleichzeitigem Bezug zum Ganzen
- Erkenntnis des Zusammenhangs von Ganzheit und jeweiligem gesellschaftlich-politischem Bewußtsein
- Vermittlung eines allgemeinen Wissenschaftsverständnisses als einheitliche Struktur von Wissenschaft
- Anwendungsbezug von Wissenschaft einschließlich der Grenzen wissenschaftlicher Aussagen für die Erfordernisse konkreten Handelns
- Wissenschaftskritik als Relativierung wuchernder Wissenschaftsgläubigkeit

Für die Einlösung dieser Funktionen sehen TREBELS u. Mitarb. nun im Leistungskurs Sport besonders günstige Möglichkeiten. Begründet wird dieser Optimismus vor allem mit der Tatsache, daß die Sportwissenschaft als wesentliche Bezugsdisziplin des Schulfaches Sport eine Aggregatwissenschaft darstellt. Sie kann (noch) auf kein allgemein anerkanntes gemeinsames Paradigma zurückgreifen und ermöglicht mit ihren zahlreichen Teildisziplinen genau jene Situation, die von HENTIG mit Hilfe fächerübergreifenden Unterrichts herstellen möchte: Die gemeinsame Diskussion von Fachvertretern unterschiedlicher Disziplinen kann hier weitgehend innerhalb *eines* Faches verwirklicht werden. Denn die Lösung eines sportpraktischen Problems bedarf immer der Zusammenarbeit unterschiedlicher sportwissenschaftlicher Teildisziplinen. Daraus erhellt aber auch die leitende Funktion sportpraktischer Handlungsprobleme für die didaktische Strukturierung wissenschaftspropädeutischen Unterrichts. Der interdisziplinäre Zugriff ist auf diese Weise gesichert; ebenso die Möglichkeit der Anwendung bzw. Rückwendung sportwissenschaftlicher Theorie auf sportpraktisches Handeln. Der Anwendungsbezug legt zudem die Notwendigkeit ethischer Überlegungen im Unterricht nahe, die gerade innerhalb der wissenschaftlichen Einzeldisziplin gern verdrängt werden. Es geht darum, sportwissenschaftliche Handlungsvorschläge auf ihre ethische Rechtfertigung und Haltbarkeit hin zu reflektieren.

Auf der Grundlage dieser gymnasial- und fachdidaktischen Überlegungen legten TREBELS u. Mitarb. sodann ein Kategoriensystem zur Entfaltung denkbarer Themen für den Leistungskurs Sport vor. Es werden hierzu drei Referenzpunkte unterschieden:

- Zentraler Ausgangspunkt ist der in drei sportliche Handlungsfelder gegliederte Bereich der sportlichen Wirklichkeit (Sport, den ich selbst betreibe/Funktionen, die ich im Sport übernehme/Sport, den ich konsumiere).
- Die aus diesem Wirklichkeitsbereich sich ergebenden/zu entwickelnden Fragestellungen sollen nun im interdisziplinären Zugriff mit Hilfe sportwissenschaftlicher Theorien bearbeitet werden, so daß zugleich auch die Ganzheit sportwissenschaftlicher Bearbeitung thematisiert werden kann. Um hier die zahlreichen sportwissenschaftlichen Teildisziplinen nicht jeweils vollständig berücksichtigen zu müssen, werden sie zu drei Theoriefeldern gebündelt (Bewegung und Training/Körper und Gesundheit/Individuum und Gesellschaft).

Sportliche Handlungsfelder und sportwissenschaftliche Theoriefelder als Kategorien zur Themenfindung lassen sich zu nebenstehender Matrix zusammenstellen.

- Als drittes Kriterium schließlich soll die Frage berücksichtigt werden, inwiefern die ausgewählten Themen für die Aufklärung über sportliches Handeln anderer und zur Orientierung für eigenes sportliches Handeln einen sinnvollen Beitrag zu leisten vermögen.

Mit Hilfe der genannten Kriterien läßt sich ein geeigneter Unterrichtsthemenkatalog auswählen und zusammenstellen, der repräsentativ ist sowohl für die sportlichen Handlungs-

Graphik 1

<div>Handlungsfelder</div> <div>Theoriefelder</div>	Bewegung und Training	Körper und Gesundheit	Individuum und Gesellschaft
Sport treiben			
Funktionen ausüben			
Sport konsumieren			

felder als auch für die sportwissenschaftlichen Theoriefelder. Seine einzelnen Themen sind allerdings prinzipiell austauschbar, sofern sie sich nur an die vorgegebenen Kriterien halten. Es gibt folglich weder bestimmte, definitiv verbindliche Themen noch eine zwingende Abfolge von Themen im Verlauf der Oberstufenkurse.

Am Beispiel eines ausgewählten und im schulischen Unterricht bereits erprobten Themas (Wie kann ich meine Ausdauerleistungsfähigkeit verbessern? – Beispiel des Triathlon) konkretisierten TREBELS u. Mitarb. anschließend die von ihnen konzipierte wissenschaftspropädeutische Arbeitsweise. Zur Durchführung des Themas waren von der Gruppe folgende Materialien entwickelt und zur Verfügung gestellt worden: Ein Lehrer-Reader mit themenbezogenen Sachinformationen, eine Planungsskizze mit Angeboten zum möglichen Unterrichtsablauf sowie kommentierte Schülermaterialien als Arbeits- und Informationspapiere für den Einsatz in der unterrichtlichen Arbeit.

In problem-/projektorientierter Vorgehensweise (Phase der Problemdefinition/Planungsphase/Realisierungsphase/Auswertungsphase) konnten die grundsätzlichen Thesen zum wissenschaftspropädeutischen Arbeiten im Leistungskurs Sport folgendermaßen exemplarisch eingelöst werden:

- Die Schüler müssen dem Unterrichtsthema im Rückgriff auf verschiedene sportwissenschaftliche Teildisziplinen nachgehen (z. B. Trainingswissenschaft, Sportbiologie, Sportpsychologie). Sie erfahren auf diese Weise die unterschiedlichen Zugriffsweisen dieser Teildisziplinen, ebenso deren unterschiedliche Beiträge zur Lösung des gemeinsamen Problems.
- Die Schüler müssen sich mit den Techniken und Verfahren der Einzeldisziplinen beschäftigen. Sie lernen, sich mit unterschiedlichen theoretischen Begründungskontexten auseinanderzusetzen.
- Die Schüler können die unterschiedlichen wissenschaftlichen Aussagen mit ihrem Anspruch auf Allgemeingültigkeit auf ihre praktischen Vorbereitungen für den Triathlon und damit auf ihre je subjektiven Erfahrungen beziehen. So läßt sich der Beitrag wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Lösung individueller sportlicher Praxisprobleme überprüfen. Hier besteht dann die Chance, auch die Grenzen wissenschaftlicher Analysen für die Bewältigung des Triathlon offenzulegen.

- In diesen Kontext gehört auch der Aufweis gesellschaftlicher Vorgaben für wissenschaftliche Wissensproduktion (dominantes Interesse am Hochleistungssport).
- Die Schüler kommen schließlich nicht umhin, auch die ethischen Probleme bei der Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse zu diskutieren (z. B. Doping-Frage, Formen psychoregulativen Trainings).

Allerdings – so die Gruppe um TREBELS abschließend – verdeutlichen die bisherigen Unterrichtserfahrungen bei der Umsetzung des theoretischen Konzepts auch einige nicht unwesentliche Schwierigkeiten – insbesondere auf Lehrerseite. So neigen die Lehrer dazu, die Problemdefinitions- und Planungsphase zu dominieren, nehmen damit den Schülern die – wissenschaftspropädeutisch wichtige – Möglichkeit, diese Prozesse zu durchschauen. Lehrer haben weiterhin offensichtlich Schwierigkeiten im Umgang mit kontroversen Theorien und wissenschaftlichen Ergebnissen. Sie verdecken häufig solche Kontroversen und tendieren dazu, den Schülern eindeutige Aussagen vorzulegen. Dieses affirmative, auf Eindeutigkeit zielende Wissenschaftsverständnis vergibt jedoch unter anderem die Chance, die spezifischen Reduktionen wissenschaftlicher Ergebnisse, Begriffssysteme usw. zu reflektieren. Entsprechend bleiben in der Auswertungsphase nicht selten Fragen zur Gültigkeit und Reichweite wissenschaftlicher Ergebnisse und Theorien ausgeklammert. Doch besteht durchaus Hoffnung, solche derzeitigen Schwachstellen in der unterrichtlichen Umsetzung des Konzepts vor allem durch intensive Lehrerfortbildungsmaßnahmen zu beheben.

Die um die drei Referate geführte Diskussion in der Arbeitsgruppe bestätigte die prinzipielle Eignung auch des Faches Sport für wissenschaftspropädeutisches Lernen. Auf drei von Sportdidaktik und Sportpädagogik zukünftig verstärkt zu berücksichtigende Arbeitsschwerpunkte wurde abschließend und prospektiv mit Nachdruck verwiesen:

- Gerade die fehlende wissenschaftspropädeutische Tradition des Faches Sport verpflichtet zu intensiven konzeptuellen Anstrengungen. In diesem Kontext muß unbedingt über den relativ engen fachdidaktischen Rahmen hinweg auch verstärkt das Gespräch mit der Gymnasialdidaktik gesucht und geführt werden.
- Um den wissenschaftspropädeutischen Anspruch des Faches aus dem Status bloßer Postulate oder konzeptueller Erwägungen herauszuführen, ist seine gezielte, unter wissenschaftlicher Betreuung laufende unterrichtliche Umsetzung unverzichtbar. Dazu gehören auch sinnvolle Maßnahmen zur Lehrerfortbildung.
- Schließlich ist es (auf Dauer) notwendig, Möglichkeiten wissenschaftspropädeutischen Lernens nicht nur für den Leistungskurs, sondern auch für den Grundkurs Sport zu entwickeln. Sowohl gymnasialdidaktische Vorgaben als auch fachdidaktische Überlegungen lassen es kaum zu, in der gymnasialen Oberstufe das Fach Sport in zwei qualitativ grundsätzlich verschiedene Leistungsklassen aufzuspalten.

Literatur

- FLOSSNER, W./SCHMIDT, A./SEEGER, H.: Theorie: Oberstufe. Grundlagen, Bedeutung und Intentionen der neugestalteten gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Braunschweig 1977.
 GRZESIK, J.: Perspektiven für die weitere Entwicklung der gymnasialen Oberstufe. Bad Heilbrunn 1984.
 VON HENTIG, H.: Die Krise des Abiturs und eine Alternative. Stuttgart 1980.
 HITPASS, J.: Reformierte Oberstufe – besser als ihr Ruf? St. Augustin 1985.

KM NW (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für den Sport in den Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen. 5 Bde. Köln 1980/81.

TREBELS, A. H.: Leistungskurs Sport. Ein Sonderfall von begreifen und erfahren von Sport. In: BRODTMANN, D./TREBELS, A. H. (Hrsg.): Sportbegreifen, erfahren und verändern. Reinbek 1983, S. 97–107.

Anschrift des Autors:

Dr. Norbert Schulz, Marderweg 55, 5024 Pulheim

Freizeitcurricula in der Bundesrepublik Deutschland und in West-Berlin

Ergebnis des „Freizeitpädagogischen Werkstattgesprächs“ der Kommission „Freizeitpädagogik“

Vor allem drei Tendenzen führen gegenwärtig an den Hochschulen und in anderen Aus- und Weiterbildungseinrichtungen der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlins zu einer Diskussion über die *Notwendigkeit von Freizeit-Curricula*:

1. In den USA und in vielen Ländern Europas befinden sich seit Jahrzehnten Studiengänge für Freizeitpädagogen, Freizeitleiter, animateure, Kulturpädagogen, Kulturarbeiter, Touristiker, kurz: für Freizeitberufe in der Entwicklung. Schon diese Beobachtung legt die Frage nahe, ob eine ähnliche Entwicklung für die Bundesrepublik als einer Industrienation mit vergleichbarer Struktur und Entwicklungsdynamik nicht ebenfalls erforderlich wird.
2. Die Gebiete *Freizeit, Kultur und Umwelt* gehören spätestens seit den 70er Jahren auch in der Bundesrepublik zu Innovationsbereichen mit wachsender gesellschaftlicher Bedeutung. Sie sind dem tertiären Wirtschaftssektor zuzuordnen, dem bereits seit Ende der 60er Jahre längerfristige Entwicklungsmöglichkeiten zugeschrieben werden. Zu fragen ist damit, inwieweit die in den Gebieten Freizeit, Kultur und Umwelt sich abzeichnenden neuen gesellschaftlichen Aufgaben auch zu neuen Berufsperspektiven für Pädagogen führen (können).
3. Die gegenwärtige Krise der Erziehungswissenschaft, insbesondere ausgelöst durch die *Krise der Lehrerbildung* seit Ende der 70er Jahre und dramatisiert seit Anfang der 80er Jahre durch die angeblich leeren öffentlichen Kassen zwingt erziehungswissenschaftliche Fakultäten und sonstige pädagogische Aus- und Weiterbildungseinrichtungen zur Suche nach Alternativen insbesondere im außerschulischen Bereich.

Das freizeitpädagogische Werkstattgespräch sollte einer *ersten Analyse* der o. a. Tendenzen dienen. Zugleich sollte ein Überblick über den gegenwärtigen Entwicklungsstand von Freizeit-Curricula in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin sowohl an den Hochschulen als aber auch in anderen Aus- und Weiterbildungseinrichtungen gewonnen werden. Die Erschließung von z. T. neuartigen Handlungsfeldern für die Pädagogik erfordert eine Prüfung der erziehungswissenschaftlichen Konsequenzen sowohl in wissenschaftstheoretischer als auch in didaktisch-kompetenzorientierter Hinsicht. Wird ein erweiterter Begriff von Erziehungswissenschaft notwendig? Auch für diese Fragestellung sollte eine erste Orientierung gewonnen werden. Folgende vorläufigen Ergebnisse zeichneten sich ab:

1. Internationale Entwicklung

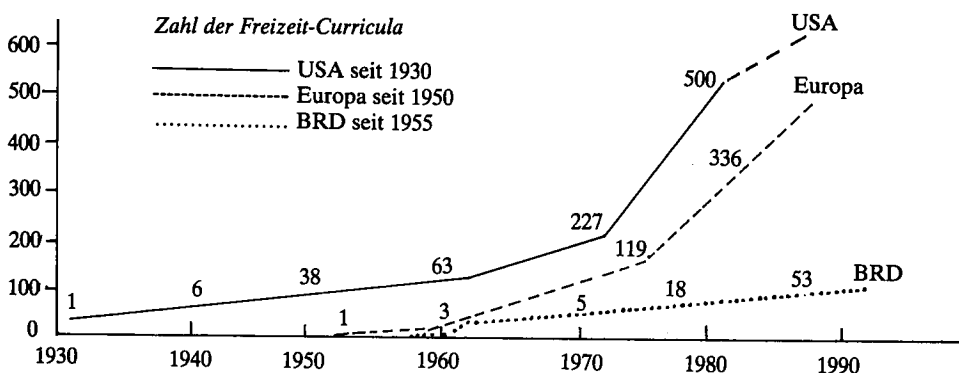
Als „Freizeit-Curricula“ werden in dem *„Freizeit-Curriculum-Katalog für deutschsprachige Länder Europas“* „Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten in Freizeitpädagogik, Freizeitberatung, Kulturarbeit, Kulturpädagogik, sozio-kultureller Animation, Freizeitsport, Touristik, Freizeitmanagement u. ä.“ bezeichnet. Dieser Katalog wurde erstmals 1986 herausgege-

ben. Er wurde von der Beratergruppe 5 „Aus- und Weiterbildung von Mitarbeitern im Freizeit- und Tourismusbereich“, der „EUROPÄISCHEN GESELLSCHAFT FÜR FREIZEIT“ (ELRA) im Zusammenwirken mit der „INTERNATIONAL COMMISSION FOR THE AVANCEMENT OF LEISURE LEADERSHIP“ (INTERCALL), der „WORLD LEISURE AND RECREATION ASSOCIATION“ (WLRA) und der DGfE-Kommission „Freizeitpädagogik“ zusammengestellt. In dem Katalog werden Freizeit-Curricula für die Bundesrepublik Deutschland, für die Deutsche Demokratische Republik, für Österreich und für die Schweiz auf der Grundlage einer Fragebogenerhebung durch Angaben der befragten Einrichtungen skizziert. Zu Beginn wird für jedes Land ein kurzer Überblick über Entwicklung und Struktur der Freizeit-Curricula gegeben.

Freizeit-Curricula wurden zuerst seit den 70er Jahren für die *USA und Kanada* von der „NATIONAL PARK AND RECREATION ASSOCIATION“ (NPRA) herausgegeben. Sie werden seitdem alle zwei Jahre aktualisiert. Die EUROPÄISCHE GESELLSCHAFT FÜR FREIZEIT hat seit 1976 begonnen, die Entwicklung von Freizeit-Curricula in Europa genauer zu verfolgen (NAHRSTEDT/MUGGLIN 1977). Seit 1986 wird von ihr in englischer Sprache ein „Leisure Curriculum Catalogue for Europe“ publiziert. In diesem Katalog sind für 17 Länder über 500 „Leisure Curricula“ verzeichnet. Der „Freizeit-Curriculum-Katalog“ stellt die deutschsprachige Ausgabe für die genannten vier Länder dar.

Aus den Angaben für *Nordamerika und Europa* ergibt sich folgende Übersicht über die Entwicklung der Zahl von Freizeit-Curricula (bei aller Vorsicht, mit der die quantitativen und qualitativen Daten noch zu betrachten sind):

Übersicht 1



Diese Übersicht zeigt, daß sich Freizeit-Curricula in den USA spätestens seit 1930, in Europa seit etwa 1950, in der Bundesrepublik Deutschland seit 1953 entwickeln. Freizeit-Curricula werden zu einem *Kennzeichen der Spätphase von Industriegesellschaften*, wenn sich in ihnen durch Automatisierung die Arbeitszeiten schrittweise reduzieren und Freizeit tendenziell für alle Gesellschaftsmitglieder verlängern läßt. Der „Durchbruch“ in der Etablierung von Freizeit-Curricula erfolgt in den USA jedoch erst um 1960, in Europa und in der Bundesrepublik Deutschland Mitte der 70er Jahre. Nun steigt die Zahl der Freizeit-Curricula rasch an, unterschiedliche Schwerpunkte bilden sich heraus, eine wissenschaftliche Diskussion über Freizeit-Curricula beginnt (OPASCHOWSKI 1973; NAHRSTEDT 1974), die Aus- und Weiterbildung von „Freizeitberufen“ wird erforderlich.

2. Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin

Der Freizeit-Curriculum-Katalog verzeichnet 53 Freizeit-Curricula an 49 Institutionen in 31 Städten. Die meisten wurden seit 1970 entwickelt. Nur drei Curricula wurden davor (seit 1953) geschaffen. Freizeit-Curricula stellen damit eine *neue Qualifizierungsaufgabe für die Bundesrepublik* dar. Die 53 Freizeit-Curricula bestehen 1986 „auf verschiedenen Ebenen des Bildungswesens mit einer Vielzahl von Ansätzen und in unterschiedlichen Entwicklungsphasen“ (FREIZEIT-CURRICULUM-KATALOG 1986). Freizeit-Curricula bestehen auf mindestens folgenden 3 Ausbildungsebenen:

– Wissenschaftliche Hochschulen und Kunsthochschulen	: 18
– Fachhochschulen	: 9
– Duale Berufsausbildung und Weiterbildung:	
Fachschulen:	4
Hochschulen:	2
Andere:	16
Insgesamt	: 22
	49 Institu- tionen

Die folgenden *Freizeit-Curriculum-Schwerpunkte* (bzw. Studienrichtungen) können gegenwärtig gewählt werden:

Übersicht 2

	Freizeitcurriculum Schwer- punkte	davon an wis- senschaftlichen Hochschulen	davon in päd- agogischen Disziplinen
– Freizeitpädagogik:	24	10	8
– Tourismus/Freizeitadministration/ Freizeitplanung:	11	3	1
– Freizeitsport:	9	2	–
– Kulturarbeit/Kulturpädagogik:	5	4	3
– Freizeitkunst:	2	1	–
– Freizeittherapie:	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>–</u>
Insgesamt:	53	21	12

Diese Übersicht zeigt, daß Freizeit-Curricula gegenwärtig *von unterschiedlichen Fächern und Ansätzen aus* in der Bundesrepublik *entwickelt* werden. Als Aufgabe zeichnet sich ab, Vertreter dieser unterschiedlichen Ansätze und Fächer in eine Diskussion zu bringen. Dem diene das Werkstattgespräch. Folgende Ziele sollten verfolgt werden:

- den Entwicklungsstand von Freizeit-Curricula an einzelnen Beispielen zu verdeutlichen
- einzelne Vertreter von Freizeit-Curricula miteinander in Beziehung zu bringen
- Kriterien für die Konstruktion von Freizeit-Curricula zu diskutieren
- die Notwendigkeit weiterführender Maßnahmen zu erörtern (Fachtagung, Resolution, Freizeit-Curriculum-Katalog).

3. Einzelbeispiele

Vor etwa 50 Teilnehmern trugen die Vertreter von 11 Freizeit-Curricula, d. h. von etwa einem *Fünftel* der bisher bekannten 53 *Freizeit-Curricula*, die curriculare Grundstruktur in kurzen Statements vor. Berichtet wurde über die Freizeit-Curricula an den Universitäten Augsburg, Berlin, Bielefeld, Göttingen und München; an den (pädagogischen) Hochschulen Hildesheim und Kiel; an den Fachhochschulen Düsseldorf-Kaiserswerth, Fulda und Heilbronn; an der Deutschen Sporthochschule Köln; an der Ausbildungsstätte zum Freizeitberater Petersburg bei Fulda. Vertreten waren damit das älteste (1953: Deutsche Sporthochschule Köln) und das jüngste Freizeit-Curriculum (1985: Universität Göttingen). Bereits über 30 Jahre curriculare Entwicklung in diesem Bereich wurde für die Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin erkennbar. Allerdings sind nach Fulda (1970) und Bielefeld (1971) die meisten (referierten) Freizeit-Curricula erst nach 1978 entstanden. Die Notwendigkeit einer weiterführenden Fachtagung mit genügend Zeit für eine grundlagentheoretische Diskussion erwies sich als evident. Das Verhältnis von Pädagogik und (pädagogischer) Administration, von einer Ausbildung für Wohnort und Tourismus, für Sport und Kultur, für Selbstorganisation und neuer Professionalität, verlangt nach einem integrativen Aus- und Weiterbildungsansatz.

Die *abschließenden Kurzdarstellungen* von acht Freizeit-Curricula geben exemplarisch einen Einblick in das gegenwärtig noch weitgehend ungelöste Problem einer curricularen Definition des Ausbildungsgegenstandes „Freizeit“ zwischen „Freizeitpraxis“ und „Freizeitwissenschaft“, „Freizeitpädagogik“ und „Kulturpädagogik/Kulturarbeit“, „Freizeitsport“ und „Freizeitkunst“, „stadteilkultureller Animation“ und „Touristikbetriebswirtschaft“.

3.1 Freizeitpädagogik als Studienangebot an der Universität Augsburg

Die Universität Augsburg bietet seit 1978 Studierenden des 9semestrigen Diplomstudienganges in Pädagogik die Möglichkeit, während ihres Hauptstudiums (nach Abschluß des Vordiploms) als *Wahlpflichtfach Freizeitpädagogik* zu studieren. Für Absolventen der Lehramtsstudiengänge und für Studenten im Hauptabschnitt des Magister- oder Diplomstudienganges besteht die Gelegenheit, im Rahmen einer mindestens zweijährigen Ausbildung eine *Zusatzqualifikation in Freizeitpädagogik* zu erwerben.

Die Möglichkeit einer Zusatzqualifikation besteht erst seit neuester Zeit, so daß wir bisher noch nicht beurteilen können, wie die Studenten auf dieses Angebot reagieren. Das Wahlpflichtfach stößt jedoch auf ein *mittleres Interesse*. Zur Zeit besuchen etwa 20 Studenten unsere Veranstaltungen im Bereich der Freizeitpädagogik. Das sind etwa 15 % der Studenten, die sich zur Zeit im Hauptabschnitt unseres Diplom- bzw. Magisterstudienganges befinden (Weitere Informationen Akademischer Rat a. Zt. Dr. KLEMENZ PETERHOFF, Universität Augsburg, Lehrstuhl für Pädagogik, Universitätsstr. 10, 8900 Augsburg).

3.2 Die Studienrichtung „Freizeitpädagogik und Kulturarbeit“ an der Universität Bielefeld

„*Freizeitpädagogik*“ wird in Bielefeld seit 1971 gelehrt, zuerst als Studienrichtung im Schwerpunkt „Sozialpädagogik“ an der Abteilung Bielefeld der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, seit der Zusammenlegung mit der Universität Bielefeld gemäß der Prüfungsordnung für das Diplom in Erziehungswissenschaft vom 8. 7. 81 und der Diplomstudienordnung vom 1. 10. 81 als selbständige Studienrichtung „Freizeitpädagogik und Kulturarbeit“ neben den Studienrichtungen „Schulpädagogik“, „Sozialarbeit/Sozialpädagogik“ und „Jugend-, Erwachsenen- und Weiterbildung“. An der Fakultät studieren gut 1000 Diplom-Studenten, etwa ein Drittel entscheiden sich für die Studienrichtung „Freizeitpädagogik und Kulturarbeit“.

Innerhalb der Studienrichtung haben sich drei (Unter-)Schwerpunkte entwickelt: Freizeitpädagogik, Kulturarbeit und Reisepädagogik. Das Lehrangebot wird durch eine Einführung in Freizeitpädagogik

und Kulturarbeit (alle 2 Semester), Theorie-seminare sowie eine Beteiligung an Forschungsvorhaben und Modellprojekten geprägt. Über Forschungsvorhaben und Modellprojekte werden neue Praxisfelder der Freizeitpädagogik und Kulturarbeit erkundet und definiert (Aktivspielplatz, Spielmobil, Spielhaus, Spielwiese, selbstorganisiertes Reisen, Historischer Lehrpfad, Filmhaus, Bürgerzentrum usw.). Der Praxisanteil von 8 Wochen im Grundstudium und einem Praxissemester im Hauptstudium, oft intensiviert durch Praxisprojekte über ein Jahr und länger, erweist sich als günstig (Weitere Informationen: Prof. Dr. WOLFGANG NAHRSTEDT, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, AG 10: Freizeitpädagogik und Kulturarbeit, Postfach 86, 4800 Bielefeld 1).

3.3 Der Diplom-Studiengang „Freizeitpädagogik“ an der Universität Göttingen

Durch ministrielle Anordnung wurden dem Fachbereich Erziehungswissenschaft die *Ausbildungslehrgänge* für die Lehramter an Grund-, Haupt- und Realschulen *weggenommen*, zusätzlich das Diplom „Schule“. Dafür erhielt er, nach langem Ringen, 1985 die Diplomstudiengänge „Familienpädagogik und Familienhilfe“ und „Freizeitpädagogik“ sowie den Ergänzungsstudiengang „Schule“. Rund 45 Lehrende werden das Angebot im Studiengang „Freizeitpädagogik“ gestalten.

Mit unterschiedlicher Gewichtung wird von den Fächern ein *Berufsbild des Freizeitpädagogen* verfolgt, dessen Elemente sind: allgemeine Kenntnis der Berufsfelder und Tätigkeiten; kritische Beschäftigung mit diesen Handlungsfeldern; Qualifikationen der Beratung von Einzelpersonen, Vereinen, Verbänden und öffentlichen wie privaten Institutionen, der Anleitung zu aktiven Lernprozessen, der Bildung von Gruppen und der Weiterbildung von Jugend- und Erwachsenenbildnern, der wissenschaftlichen Analyse von Umwelt. Seit dem SS 1985 haben rd. 200 Studenten den neuen Diplomstudiengang erstaunlich gut und schnell angenommen (Weitere Informationen: Prof. Dr. KLAUS PETER WALLRAVEN, Nikolausberger Weg 51, 3400 Göttingen).

3.4 Der wissenschaftlich-künstlerische Studiengang Kulturpädagogik an der Hochschule Hildesheim

Der 1979 begonnene „wissenschaftlich-künstlerische Diplom-Studiengang Kulturpädagogik“ an der Hochschule Hildesheim ist seit einem Jahr der Modellversuchsphase entwachsen und hat mit 400 Studierenden und etwa 200 Bewerbern um die jährlich ca. 100 Studienplätze regen Zuspruch. Was ihn aus den bundesrepublikanischen Hochschulangeboten hervorhebt und ihn vielleicht exemplarisch macht, ist der Versuch, sich mit *Kultur wissenschaftlich und künstlerisch-praktisch* zu beschäftigen. Um die drei wissenschaftlich-künstlerischen Fächer Bildende Kunst, Musik und Literatur/Theater/Medien gruppieren sich daher die Bezugswissenschaften Pädagogik, Psychologie, Philosophie, Soziologie und Politik, und verordnet hat man sich, Kultur gemeinsam, d. h. fachübergreifend interdisziplinär zu betrachten.

Betrachtet man den augenblicklichen Kreativitätsboom, so signalisiert dieser nicht nur *kulturelle Bedürfnisse*, die zum großen Teil institutionell noch gar nicht erschlossen sind. Der oft hilflose Dilettantismus, der sich nicht nur in zahlreichen Workshops breitmacht, beweist, daß in unserer noch expandierenden Freizeitgesellschaft kompetente Vermittler gebraucht werden, die gelernt haben, wie man mit den nicht nur rezeptiven kulturellen Bedürfnissen vieler angemessen umgeht (Weitere Informationen: Prof. Dr. HAJO KURZENBERGER, Hochschule Hildesheim, Marienberger Platz 22).

3.5 Weiterbildung in „Kulturarbeit/Kulturpädagogik“ an der Hochschule der Künste Berlin

Die Kulturpädagogische Arbeitsstelle für Weiterbildung an der Hochschule der Künste Berlin bietet seit Ende der 70er Jahre bildenden Künstlern und Kunstpädagogen ein viersemestriges weiterbildendes Studium an. Grundlage hierfür ist die in einem Erststudium erworbene künstlerische Kompetenz. Schwerpunkte sind: 1. Kulturarbeit/Kulturpädagogik (Kinder- und Jugendkulturarbeit; Kulturelle Erwachsenenbildung; Kulturelle Stadtteilarbeit; Ausstellungsdidaktik), 2. Kunst und Therapie (dieser Schwerpunkt hat sich aus dem Projektfeld „Kulturarbeit“ mit Behinderten des ehemaligen Modellversuchs Künstlerweiterbildung zu einem relativ eigenständigen Studiengang entwickelt).

Im WS 1985/86 waren an der Arbeitsstelle 69 Studenten direkt immatrikuliert. Dazu kamen etwa 20 Gast-, Nebenhörer sowie Erststudenten verschiedener Fachbereiche der Hochschule, die jeweils ausgewählte Angebote wahrnehmen (Weitere Informationen: JUTTA KUNDE, Hochschule der Künste Berlin, Fachbereich 11, Köthener Str. 44, 1000 Berlin 61).

3.6 Der Studienschwerpunkt „Freizeitstudien/Breitensport“ an der Deutschen Sporthochschule Köln

Der Studienschwerpunkt „Freizeitstudien/Breitensport“ kann innerhalb der *Diplomsporthlehrerausbildung* im Hauptstudium gewählt werden. Die Studierenden entscheiden sich damit für den außerschulischen Bereich und dort wieder für den Nicht-Spitzensport.

Das Sonderfach „Jugendpflege und Freizeitgestaltung“ wurde nach amerikanischem Vorbild 1953 an der Deutschen Sporthochschule Köln eingerichtet. Damit sollten *neue Berufsfelder* außerhalb der Schule erschlossen werden. In der neuen Studienverordnung von 1978 erhielt der Studienschwerpunkt die heutige Bezeichnung. Damit sollten Erweiterungen im Freizeitsektor (z.B. Aufnahme von „Sport im Alter“, Einführung „wissenschaftlicher Freizeitstudien“) Rechnung getragen werden. Wie für viele andere Berufe gilt auch für den Beruf des Sportlehrers im Freizeitbereich: die Situation auf dem Arbeitsmarkt ist nicht allzu rosig, trotzdem ist der Bedarf nicht festgelegt durch Planstellen, sondern es geht z.T. darum, einen Markt zu schaffen (weitere Informationen: Diplom-Sportlehrerin BARBEL SCHÖTTLER, Deutsche Sporthochschule Köln, Institut für Sportsoziologie und Freizeitpädagogik, Carl-Diem-Weg, 5000 Köln 41).

3.7 Ausbildung zu Studienreiseleiter/in an der Universität München

Am Lehrstuhl für Pädagogik III wird studienbegleitend ca. 2 Jahre lang in Zusammenarbeit mit einem Studienreiseveranstalter ein Programm zur Ausbildung von Studienreiseleiter/innen seit 1983 angeboten. Der Schwerpunkt liegt auf praktischen Erprobungen in Bus/Museum/Kirche/Landschaft vor realen Studienreisegruppen. Theoretisches Hintergrundwissen wird vermittelt durch Vorträge und Übungen zu Gruppenpädagogik, Teilnehmeranalysen, Prinzipien der Reisepädagogik, Didaktik der Landeskunde, Reiseleitermethodik, Programmplanung und zur Antizipation von organisatorischen u.a. Problemen (Weitere Informationen: Dr. MARIE-LOUISE SCHMEER, Universität München, Lehrstuhl für Pädagogik III, Leopoldstr. 13, 8000 München 22).

3.8 Studium Tourismus-Touristikbetriebswirtschaft an der Fachhochschule Heilbronn

Seit vielen Jahren bildet die FH Heilbronn Diplom-Betriebswirte der Fachrichtung Tourismus aus. Gerade die *Entwicklung des Massentourismus* in den 60er und 70er Jahren hat trotz insgesamt mittelständischer Struktur auch eine größere Anzahl von Unternehmen der Hotellerie, der Reisewirtschaft und der Kur- und Bäderwirtschaft entstehen lassen, die nach Umsatz und Beschäftigtenzahl durchaus industriellen Mittelbetrieben entsprechen und die zunehmend mit den Methoden betriebswirtschaftlicher Unternehmensführung geleitet werden müssen.

Eine klare Konzeption in der achtsemestrigen Ausbildung kam erst mit der *Entwicklung des Ausbildungsberufes „Reiseverkehrskaufmann“* und mit der Tourismusausbildung an die Fachhochschulen. Das Interesse an diesem Studium ist so groß, daß alle Fachhochschulen einen NC eingeführt haben.

Der Trend zur „Freizeitgesellschaft“ und das Wachstum der „Freizeit-Branche“, das sich unbeeindruckt von der herrschenden Wirtschaftskrise vollzieht, läßt in zunehmendem Maße Berufe attraktiv werden, die im Sinne von Dienstleistungen darauf gerichtet sind, für eine *sinnvolle Nutzung der Freizeit* im weitesten Sinne Sorge zu tragen. Daher gewinnt auch die Nachfrage nach qualifiziert ausgebildeten Kräften, die diese Dienstleistungen zu erbringen bzw. die Unternehmen zu führen in der Lage sind, zunehmend an Bedeutung (Weitere Informationen: Prof. Dr. HELMUT KLOPP, Fachhochschule Heilbronn, Max-Planck-Str., 7100 Heilbronn).

Literatur

FREIZEIT CURRICULUM KATALOG für die deutschsprachigen Länder Europas. Hrsg.: EUROPÄISCHE GESELLSCHAFT FÜR FREIZEIT (ELRA). Bielefeld 1986.

NAHRSTEDT, W.: Freizeitpädagogik in der nachindustriellen Gesellschaft. Band 2. Neuwied 1974.

NAHRSTEDT, W./MUGGLIN, G. (Hrsg.): Freizeitpädagogik und Animation in Europa. Zürich/Düsseldorf 1977.

OPASCHOWSKI, H. W. (Hrsg.): Im Brennpunkt. Der Freizeitberater. Modelle und Versuche zur Ausbildung in Freizeitberatung und Freizeitpädagogik. Düsseldorf 1973.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Wolfgang Nahrstedt, Droste-Hülshoffstr. 39, 4800 Bielefeld 1

Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung

Bericht über ein Symposium

1. Einleitung

Das Thema des Symposiums verbindet zwei Begriffe, die in unterschiedlicher Weise problematisiert wurden.

„Allgemeine Bildung“ meint im deutschen Sprachraum zunächst eine Dualität:

- a) Die Fähigkeiten und Kenntnisse, die in einer bestimmten geschichtlichen Situation für alle Menschen einer Gesellschaft zur Lebensbewältigung unerlässlich sind;
- b) das Ensemble von gymnasialen Lerninhalten, d. h. der gymnasiale Bildungskanon, in dem „als einem umfassenden Horizont von Kenntnis und Urteil“ (BLANKERTZ) das allgemeine Bildungsprinzip selbst aufgehoben ist.

Beide Auffassungen von „allgemeiner Bildung“ sind sowohl hinsichtlich ihrer konkreten curricularen Ausgestaltung als auch ihrer bildungstheoretischen Legitimation problematisch geworden.

Vor diesem Hintergrund hat WOLFGANG KLAFKI versucht, die „Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts“ zu entwickeln, indem er nach dem Aspekt des „Allgemeinen“ im Begriff der Bildung fragt. „Allgemein“ im Zusammenhang mit Bildung ist für KLAFKI,

- „daß Bildung eine Möglichkeit und ein Anspruch *aller Menschen* der betreffenden Gesellschaft bzw. des betreffenden Kulturkreises, ja letztlich der Menschheit im ganzen“ sei,
- daß Bildung „auf das Insgesamt der menschlichen Möglichkeiten, sofern sie mit der Selbstbestimmung und der Entwicklung aller anderen Menschen vereinbar sind“, abziele,
- „daß Bildung sich zentral im *Medium des Allgemeinen* vollzieht oder vollziehen solle“ (KLAFKI 1985: 17f.).

Als „Medium des Allgemeinen“ entwickelt dann KLAFKI – sozusagen als Ersatz für den nicht mehr legitimierbaren Allgemeinbildungskanon – einen Katalog von „Zentralproblemen“:

„Bildung bzw. Allgemeinbildung bedeutet in der hier angegebenen Perspektive, ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der gemeinsamen Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft gewonnen zu haben, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit *aller* angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, sich ihnen zu stellen und am Bemühen um ihre Bewältigung teilzunehmen. (Ebd.: 20)“

Im Rahmen der von KLAFKI benannten achtzehn „Zentralprobleme“ finden sich in den folgenden Formulierungen

- „Recht und Grenzen nationaler Identitätsbestimmung angesichts der Unabdingbarkeit universaler Verantwortung“,
- „Deutsche und Ausländer in Deutschland“ (ebd.: 21)

zwei spezifische, die unmittelbar auf die Thematik des Symposiums zu beziehen sind.

Während der Begriff der „allgemeinen Bildung“ in Deutschland zwar eine lange, aber seit langem zur Revision und zur Reformulierung anstehende Tradition hat, erscheint der Begriff

der „interkulturellen Erziehung“ als vergleichsweise junges pädagogisches Handlungskonzept, dessen Konturen noch nicht klar umrissen sind.

Schulische und sozialpädagogische Arbeit mit ausländischen Arbeitnehmern und ihren Kindern standen in diesem Zusammenhang in der Bundesrepublik lange Zeit vor der durch die KMK-Empfehlung von 1964 festgestellten *Doppelaufgabe*: Förderung der sozialen und kulturellen Eingliederung in die Gesellschaft der Bundesrepublik bei gleichzeitigem Offenhalten der Möglichkeit zur Rückkehr in das Herkunftsland (vgl. u. a. REUTER 1982). In diesem Rahmen diskutierte man vor allem die verschiedenen Formen des sogenannten „Aufnahmeunterrichts“ in ihrem Verhältnis untereinander bzw. zu den verschiedenen Formen des „muttersprachlichen Unterrichts“ für die Migrantenkinder (vgl. dazu auch international vergleichend HOHMANN 1982). Erst in jüngerer Zeit finden sich in der Literatur auch Beiträge, die Migrationsforschung und Ausländerpädagogik in der Bundesrepublik kritisch bilanzieren und nach Funktion und Stellenwert der „Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft“ fragen (vgl. RUHLOFF (Hrsg.) 1982, HAMBURGER u. a. (Hrsg.) 1983, HAMBURGER 1983 und GRIESE 1984).

Im Rahmen dieser Diskussion erscheint der Begriff bzw. die Konzeption der „interkulturellen Erziehung“ als neuer Problemlösungsansatz in diesem pädagogischen Handlungsfeld.

Insgesamt stellte das Heidelberger Symposium einen Zusammenhang her zwischen dem im Prozeß der Reformulierung begriffenen Konzept allgemeiner Bildung und dem noch vage definierten und strukturierten Konzept „interkulturelle Erziehung“. Unsere „Vorbemerkungen zur Problemstellung“ faßten diesen thematischen Hintergrund nicht in systematischer Absicht, wohl aber in markanten inhaltlichen Punkten zusammen:

1. Allgemeine Bildung kann in diesem Zusammenhang nicht emphatisch als formbestimmte Konstellation von Inhalten verstanden werden, sondern charakterisiert die Bildung, die allen ungeteilt – modifiziert nach Altersstufen oder Bildungsphasen – ermöglicht werden soll.
2. Im Vordergrund stehen von daher auch nicht bildungsdidaktische Ziele und Probleme, sondern eine „allgemeinbildende“ interkulturelle Erziehung wird verstanden als formale Bildungsförderung von Kindern und Jugendlichen zwischen bzw. mit verschiedenen Ethnien in einer tendenziell sich „multikulturell“ entwickelnden Gesellschaft.
3. Diese Perspektive stellt tradierte, „geschlossene“ Curricula der Schule insoweit in Frage, als sie erforderlich macht, daß vorhandene ethnozentrische inhaltliche Fixierungen (z. B. Nationalgeschichte, Nationalliteratur usw.) relativiert und auch interkulturelle Bildungsprozesse durch soziokulturell „offene“ curriculare Strukturen des Unterrichts ermöglicht werden.
4. Dadurch würde sich die gesamte Curriculumkonzeption unserer Schulen verändern, insofern dann verlangt werden müßte, daß informelle Bereiche wie die des sozialen Lernens, des kreativen Gestaltens, des Philosophierens etc. eine grundsätzlich höhere Bewertung erfahren und in ein konstruktives Verhältnis zum formalen Bildungsbereich gesetzt werden. Informelle und formale Bildungsprozesse würden gleichermaßen aus diesem wechselseitigen Verhältnis ergänzende Förderung in allgemein-theoretischer wie in handlungsspezifischer Hinsicht erfahren.
5. Diese Perspektive macht des weiteren einen umfassenden Zugriff auf projekt-, erfahrungs- und handlungsbezogenes Lernen in unseren Schulen erforderlich, um ganzheitli-

ches Lernen mit allgemeinem Bildungsanspruch für jeden einzelnen verwirklichen zu können.

6. Diese Perspektive fordert schließlich von der Schule eine intensive Förderung informeller Kontakte zu außerschulischen Enkulturations- und Sozialisationsinstanzen in der Region.
7. Interkulturelle Sozialisationsförderung als Interkulturelle Erziehung kann die allgemeine Lern- und Bildungsschule nicht überflüssig machen; diese muß sich aber in ihrem Selbstverständnis stärker als bisher auf individuelle und soziale Lebensbedingungen einstellen und sich das pädagogische Paradigma der „Hilfe zur Selbsthilfe“ zu eigen machen.

Die eingebrachten und in der Diskussion repräsentierten Papiere lassen sich in ihren Kernaussagen zu zwei Gruppen zusammenfassen:

- solche, in denen die Klärung von Voraussetzungen, Strukturen und Rahmenbedingungen „interkulturellen Unterrichts“, „interkulturellen Lernens“ bzw. „interkultureller Erziehung“ thematisch wurden,
- solche, die das Thema des Symposiums „Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung“ zentral behandelten.

Im folgenden werden die Beiträge in ihrem jeweiligen Gedankengang resümierend vorgestellt. Im Anschluß daran wird über die durch eine Vielzahl von unterschiedlich akzentuierten Beiträgen angeregte Diskussion der Teilnehmer zusammenfassend berichtet, wobei wir uns auf die am Thema des Symposiums orientierten Schwerpunkte – auch mit Rücksicht auf den hier vorgegebenen begrenzten Rahmen – konzentrieren.

2. Beiträge zum Verhältnis „Allgemeine Bildung“ – „Interkulturelle Erziehung“

Die in diesem Zusammenhang diskutierten Beiträge thematisieren Probleme, die auf verschiedenen Ebenen liegen; sie unterscheiden sich erkennbar in ihrer jeweiligen Reichweite der Aussagen.

2.1. HANS MERKENS: Chancen türkischer Schüler im deutschen Schulsystem und die Forderung nach allgemeiner Bildung

Ausgangspunkt der MERKENSSchen Überlegungen sind eigene, auf Berlin bezogene Untersuchungen, denen zufolge insbesondere türkische Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulformen (Gymnasien und Realschulen) unterrepräsentiert sind. MERKENS findet in seinen Untersuchungen des weiteren Hinweise darauf, daß dies insbesondere daran liege, „daß den türkischen Schülern vor allem im Bereich der Sprache produktiv geringere Fähigkeiten zugetraut werden“ (S. 6). Um dem entgegenzuwirken, fordert er, jeden Unterricht – gerade auch den Fachunterricht – sehr bewußt als Sprachunterricht zu konzipieren und den Sprachunterricht didaktisch erfahrungs- und handlungsbezogen auszugestalten.

Für eine solche Ausgestaltung des Unterrichts könne dann das „Konzept der Allgemeinen Bildung“ mit den Momenten der „Bildsamkeit, Selbsttätigkeit und Vielseitigkeit des Interesses“ (S. 9f.) den „kategorialen Rahmen“ abgeben:

„Nicht das Gegeneinander unterschiedlicher Kulturen, ... sondern der Versuch, das Konfliktpotential abzumildern, indem die Regeln der anderen Welt von der Schule her vor allem als in sich konsistent und nicht willkürlich auf Unterdrückung oder Ähnliches gerichtet anerkannt werden, bildet einen Ansatzpunkt, denn Vielseitigkeit darf nicht mit Allseitigkeit verwechselt werden. Das jeweils neu Gelernte muß vielmehr immer zuerst frei assoziierend, dann aber methodisch mit dem bisher schon Gelernten verknüpft und in Beziehung gesetzt werden. Das setzt wiederum den Bezug zur Lebenswelt der Schüler, auch der ausländischen Schüler voraus. Deren Erfahrungen sowie die Interpretation dieser Erfahrungen, die bisher schon erlernten Bedeutungen sowie Zuschreibungen müssen für den Unterricht fruchtbar werden, wenn Kategorien wie Bildsamkeit, Selbsttätigkeit und Vielseitigkeit des Interesses für die Gestalt der Teilnahme des Schülers am Unterricht wirksam werden sollen und das Ziel des Unterrichtes sowie der Erziehung darin gesehen werden, daß der einzelne Schüler dabei unterstützt wird, zu seiner Form zu kommen“ (S. 10).

2.2. MANFRED HOHMANN: Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung?

MANFRED HOHMANN stellt sich in seinem „Rahmenreferat“ die Frage, „ob sie (die interkulturelle Erziehung) dem Konzept der allgemeinen Bildung seinen Platz in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion und pädagogischen Praxis streitig (machen kann)?“ und differenziert seine Frage wie folgt aus:

- „Kann die interkulturelle Erziehung als Praxis und Theorie als ein Äquivalent zum Begriff der Allgemeinbildung verstanden werden, also ‚im Sinne oberster Lernziele oder allgemeinsten Prinzipien für Lernzielbestimmungen‘ verwendet werden bzw. ‚als zentrierendes Orientierungs- und Beurteilungs-(kriterium) für alle pädagogischen Einzelmaßnahmen‘ (KLAFFKI 1985) gelten?
- Wie allgemein, wie übergreifend und umfassend ist das Konzept der interkulturellen Erziehung, gemessen an den Dimensionen des Allgemeinen im Bildungsbegriff, reichen die Möglichkeiten der interkulturellen Erziehung aus, um den in diesen Dimensionen ausgesprochenen Anforderungen gerecht zu werden?“ (S. 2f.)

Nach Klärung der „Entwicklung und Strukturen“ des „Konzepts der interkulturellen Erziehung“ diskutiert HOHMANN dann unter Rekurs auf KLAFFKIS Reformulierung des Konzepts der „allgemeinen Bildung“ die folgenden zentralen Fragen:

- „Wie umfassend ist der Adressatenkreis der interkulturellen Erziehung?
- Wie umfassend ist das Bildungsangebot der interkulturellen Erziehung, und entspricht es den Bedürfnissen der Adressaten?
- Wie universal sind die tragenden theoretischen und normativen Begründungen und die Legitimation der interkulturellen Erziehung?“ (S. 7)

Hinsichtlich aller drei Fragenkomplexe kann HOHMANN auf eine Fülle und Vielfalt von Lösungsansätzen, zugleich aber auch auf vielfältige Schwierigkeiten und letztlich auch noch ungelöste Probleme verweisen. Dabei spielen nicht selten traditionelle deutsche Problemstellungen eine Rolle, etwa – im Zusammenhang der Frage nach der „Umfassendheit des Adressatenkreises“ – das konfliktreiche Verhältnis von pädagogischer Arbeit in der Schule zu im weitesten Sinne sozial-pädagogischer Arbeit; oder bezogen auf das Bildungsangebot im Rahmen interkultureller Erziehung die nahezu schon akademische Frage, ob interkulturelle Erziehung „fachbezogen“ realisiert werden müsse oder als „Unterrichtsprinzip“ zu verstehen sei. Mit Blick auf den Universalitätsanspruch von Begründung und Legitimation interkultureller Erziehung schließlich kann HOHMANN darauf verweisen, daß es noch gänzlich an einem Konsens über die möglicherweise zugrundezulegenden Leitbegriffe und ihrer Definitionen („Kultur“ oder „Ethnizität“) fehle.

Insgesamt kommt HOHMANN bei seinem Durchgang durch die Konzeptionen interkultureller Erziehung zu einem eher skeptischen (bis negativen) Befund:

„Faßt man die Diskussion dieser in Anlehnung an KLAFKI unterschiedenen drei Bereiche zusammen, so zeigt sich, daß die interkulturelle Erziehung in ihrem Konzept immer wieder zu der Frage Anlaß gibt, ob sie als Herausforderung für allgemeine Bildung verstanden werden kann. Es zeigt sich aber auch, daß sie aufgrund ihres derzeitigen Diskussions- und Erfahrungsstandes keine ernstzunehmende Alternative zum Begriff der allgemeinen Bildung zu bieten hat. Ohne Zweifel bedarf es hier noch langwieriger Diskussionen und Experimente, um ihr die Bedeutung zu geben, die ihr von ihren Vertretern zugesprochen wird. Ich bin jedoch, um Mißverständnissen vorzubeugen, der Meinung, daß sich die Weiterentwicklung des Konzepts der interkulturellen Erziehung unter den hier angesprochenen Perspektiven lohnt.“ (S. 16)

2.3. ERIKA RICHTER: Interkulturelle Bildung als Allgemeine Bildung

In einem eher theoretischen, einige systematische Voraussetzungen „interkultureller Erziehungskonzepte“ problematisierenden Beitrag fragt ERIKA RICHTER, „ob die Konzeptualisierung einer Theorie Interkultureller Bildung... als allgemeine Bildungstheorie begründbar sei?“ (S. 1)

Zunächst greift sie dabei anstelle des Begriffs der „Erziehung“ den der „Bildung“ auf, um die in ihm implizierte philosophisch-pädagogische Tradition der Aufklärung, die gegen alle „Formen der Einfügung, Unterwerfung und Herrschaft des Menschen über Menschen“ gerichtet war und ist, auch für die Ansätze interkultureller Pädagogik zu beanspruchen und zu sichern. In diesem Rahmen problematisiert sie dann – bezogen auf vorliegende Ansätze „interkultureller Erziehung“ – die „Kulturfrage“ und fordert nicht allein eine sachangemessene Begriffsdifferenzierung des jeweiligen „Kulturverständnisses“, sondern auch dessen gesellschaftspolitische und soziologische „Aufklärung“. Insbesondere weist sie schließlich auf die durch die Rede von der „kulturellen Identität“ bzw. „der prinzipiellen Gleichwertigkeit“ der kulturellen Ausprägungen beförderte Tendenz zu einem „Kulturrelativismus“ hin, die nicht allein im pädagogischen Bereich Konflikte generieren würde, und verlangt demgegenüber die Aufrechterhaltung „universalistischer“ Geltungsansprüche in diesem Bereich. Dies wird für sie gerade zum differenzierenden Kriterium zwischen interkultureller „Bildung“ und interkultureller „Erziehung“:

„Das Konzept der Interkulturellen Bildung müßte demzufolge – im Unterschied zu dem der Interkulturellen Erziehung – nach Maßgabe des (...) kritischen Bildungsbegriffs eintreten für einen kulturellen Universalismus in Beziehung auf die durch die Vernunft legitimierten/legitimierbaren obersten Werte: die regulativen Ideen (KANT); es sollte einen kulturellen Relativismus: die kulturelle Vielfalt, ‚Buntheit‘, auf der Erscheinungsebene befürworten, soweit und solange nicht die Vernunftprinzipien davon berührt werden...“ (S. 6)

2.4. MIRIAM BEN-PERETZ: Multikulturelle Erziehung in Israel: ihre Problematik und Lösungsansätze

In ihrem erziehungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis verschränkenden Beitrag verbindet MIRIAM BEN-PERETZ GOODENOUGHS Differenzierung des Kulturbegriffs mit SCHWABS Konzept der „liberal education“ zu einer Art „theoretischen Matrix“ interkultureller pädagogischer Praxis.

GOODENOUGH (1981) unterscheidet zwischen der „öffentlichen Kultur einer Gruppe“, der „Kultur der Gesellschaft“ und dem „Kulturpool der Gesellschaft“:

„(Diese) Differenzierung kann als Basis für eine offene curriculare Struktur des Unterrichtes aufgefaßt werden. Zwar ist es wichtig, daß Jugendliche in den allgemeinen Gesellschaftskulturstandards, den „universals“, kompetent sind, diese Kompetenz wird als eine Erweiterung der Kompetenzen in den verschiedenen Gruppenkulturen angesehen. GOODENOUGHS Auffassung verneint die Hierarchie höherer und niedriger Kulturstufen und fordert keine Homogenisierung aller Mitglieder in eine dominante Gruppenkulturform der Gesellschaft. Der Reichtum der verschiedenen Standardsysteme wird als ein Reservoir von Wissen und Verhaltensformen, ein „culture pool“ aufgefaßt. Dieses bindet das Potential für innere kulturelle Veränderungen und bestimmt ihre Entwicklung.“ (S. 3)

Mit diesem deskriptiv-differenzierenden Kulturbegriff und der von ROBINSON übernommenen Bestimmung von „Kulturmündigkeit“ als der „Kompetenz, sich in einer Kultur zu verhalten“ (ebd.), kongruenziert BEN-PERETZ dann SCHWABS (1954) Auffassung der Allgemeinen Bildung als „liberal education“. Diese ist gekennzeichnet als „das Fördern des aktiv intellektuellen Menschen, der Wissen mit Fühlen und Aktion verbindet (...), ... Informelle und formale Bildungsprozesse sind bei SCHWAB integriert in erfahrungsbezogenem Lernen.“ (S. 4)

Vor diesem Hintergrund skizziert BEN-PERETZ den durch demographische Entwicklungen bedingten Weg Israels als einer „multiethnischen Gesellschaft“ vor der „melting-pot-Ideologie“ und den aus ihr folgenden kompensatorischen Erziehungsprogrammen zu der „neuen Auffassung der kulturellen Varianz in Israel“ und den daraus hergeleiteten „interkulturellen Bildungsprozessen“.

Solche Bildungsprozesse sind in Israel sowohl informeller wie formaler Natur. Das heißt, sie werden sowohl als Bestandteile von Lehrplänen (Sozialkunde und Geschichte vor allem), unter Einbeziehung „wissenschaftlicher Arbeiten einerseits und lebensnaher Erfahrungen andererseits“, wie auch als „informelle Vorhaben“ (Schülertreffen, Klassenbesuche, integrierte Lehreraus- und -fortbildungsmaßnahmen über interkulturelle Erziehungsprojekte) geplant und realisiert und „ermöglichen soziokulturell offene Strukturen des Unterrichts“ (S. 12). Entscheidend gilt es, hinsichtlich dieser Vorhaben festzuhalten,

„daß es gerade in sich multikulturell entwickelnden Gesellschaften nötig ist, daß die Jugend nicht nur ‚contextualised‘ Wissen und Erfahrungen lernt, Wissen, das sich auf die Dimensionen der bekannten Umwelt beschränkt. Nach SAUNDERS (1979) ist es das ‚decontextualised‘, verallgemeinerte Wissen, das durch das Kennenlernen des Fremden wächst, das der Jugend die Möglichkeiten der Selbstentwicklung bietet. Die Bildungsprozesse, die ein sensitives Gleichgewicht zwischen kontextualisiertem Wissen und dem verallgemeinerten Wissen wahren, sind notwendige Grundbedingung für die Entwicklung der multikulturellen Gesellschaft.“ (S. 12)

3. *Beiträge zur kritischen Darstellung von Rahmenbedingungen, Strukturen und Handlungsperspektiven interkultureller Pädagogik*

3.1. WASSILIOS E. FTHENAKIS: Bilingual – bikulturelle versus multikulturelle Konzepte? – Anregungen zur Überwindung einer künstlichen Alternative –

In seiner auf weltweite Migrationsprozesse bezogenen Kritik des „multikulturellen Ansatzes“ weist FTHENAKIS zunächst auf drei unterschiedlich strukturierte Konzeptionen hin, die er in Anlehnung an die Bestandsaufnahme der American Anthropological Association von 1975

über die entsprechenden situativen Bedingungen in den USA auch für die europäische Situation von Wanderarbeitnehmern für relevant hält:

1. „der Ansatz des ‚wohlwollenden Multikulturalismus‘, der multikulturelle Erziehung als eine Strategie auffaßt, die eine wachsende Kompatibilität zwischen Elternhaus und Schule ermöglichen soll, indem unter kompensatorischen Gesichtspunkten auf die kulturelle Eigenart des Kindes eingegangen wird,
2. die ‚Erziehung zum multikulturellen Verständnis‘, die auf der Änderung von Einstellungsstrukturen bei Lehrern und Schülern – auch bei den Mitgliedern der Majorität – beruht,
3. die ‚Erziehung zum multikulturellen Pluralismus‘, die sich im Kontext der Reduktion von Assimilation und Segregation in eigenen nationalen Schulen vollzieht.“ (4)

Während sich das Konzept des „wohlwollenden Multikulturalismus“ nicht auf einen Integrationsprozeß zwischen verschiedenen Ethnien einläßt, sondern „den Unterschied zwischen der Kultur der Majorität und der Minorität zum Erklärungsprinzip für schulisches Versagen erhebt und damit zum Problem stempelt, geht der zweite Ansatz, „Erziehung zum kulturellen Verständnis“, gerade von der Maxime aus, kulturelle Verschiedenheit solle aufrechterhalten und gefördert werden. Kulturelle Diversität wird hier als Wert statt als Problem gesehen.“ (Ebd.)

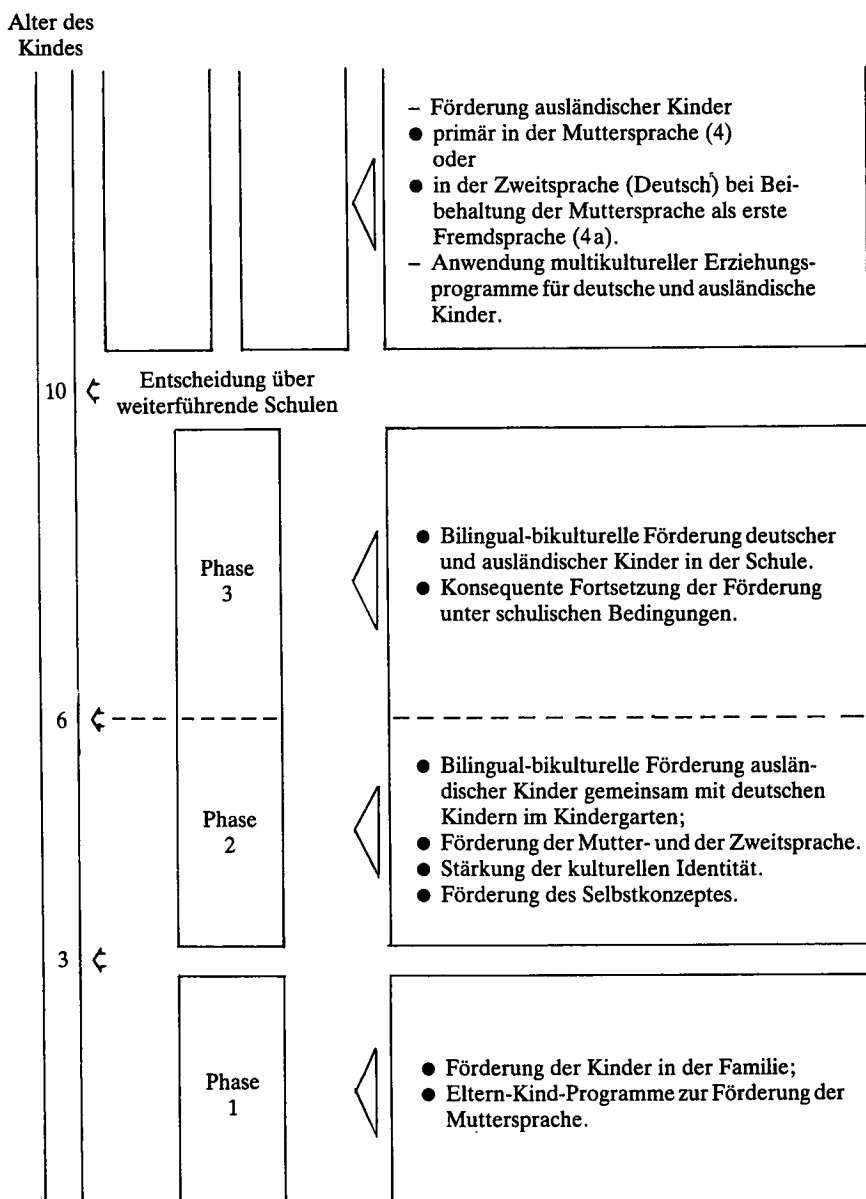
In beiden Konzepten, die auch in dieser Gegensätzlichkeit in den Ländern der Bundesrepublik in unterschiedlich deutlicher Ausprägung im formalen Bildungsbereich anzutreffen sind, kommen gegensätzliche kultur- und bildungspolitische Grundpositionen zum Ausdruck. FTHENAKIS weist auf die besondere Bedeutung des zweiten Ansatzes für Pädagogen hin, der sich – in längerfristigen Prozessen – die Akzeptanz kultureller Verschiedenheit über Einstellungsänderungen von Minderheits- und Mehrheitsgruppen zum Ziel gesetzt habe, um auf diesem Wege die gegenseitige Anerkennung unterschiedlicher Kulturen als gleichberechtigte in einem regionalen Gemeinwesen erreichen zu können. In der anschließenden Diskussion über diesen relativ weit verbreiteten Ansatz der Ausländerpädagogik weist der Referent darauf hin, daß damit – oft unbeabsichtigt – auch die Defizithypothese in schulischen Lernprozessen verbunden werde, solange nicht die Anwendung innovativer Rahmenbedingungen für das Bildungssystem vorausgehe: diese erst könnten zu tiefgreifenden Änderungen in den schulischen und Lehrerbildenden Institutionen führen, – eine Entwicklung, die zugleich eine Veränderung der Erziehungstheorie implizieren würde.

Mit den spezifischen Problemen von Einstellungsänderungen, die sich aufgrund der im Migrationsprozeß entstandenen multikulturellen Lebenssituationen für den Bildungsbereich ergeben, befassen sich im weiteren Verlauf des Symposiums auch die Referenten MANFRED BAYER und WENDY ROBERTSON.

In bezug auf den dritten Ansatz – einer „Erziehung zum multikulturellen Pluralismus“ – befürwortet FTHENAKIS zwar die Grundtendenz: „ein geeignetes Klima für höhere Motivation und somit auch Voraussetzungen zum besseren schulischen Erfolg für Mitglieder von Minoritäten zu schaffen“ (S. 5), doch bleibt er skeptisch gegenüber der hiermit verbundenen Zielsetzung, „eine Verschiebung von Machtverhältnissen zwischen Majorität und Minorität zugunsten der Minorität“ zu verwirklichen. Denn die seines Erachtens bislang fehlende hinreichende theoretische Klärung des implizierten Kulturbegriffs in Zusammenhang mit multikultureller Erziehung mache jeden noch so differenzierten Ansatz zunichte, der die kulturelle Dimension von Migrationsprozessen in seinen Dienst stelle. Den Verzicht auf „eine begründete Bewertung daraus abgeleiteter pädagogischer Programme“ sehe er dann als gerechtfertigt an, wenn die „Diskrepanz zwischen Theoriebildung einerseits und der Notwendigkeit innovatorischer Implementation andererseits . . . kaum überbrückbar zu sein“ scheint; eine Sichtweise, die auch in der anschließenden, sehr kontroversen Diskussion von einer Reihe von Teilnehmern gestützt wurde.

Den somit als „noch unzureichend theoretisch und empirisch“ untersuchten multikulturellen Konzepten setzt FTHENAKIS sein Modell einer „bilingual-bikulturellen Erziehung“ mit der dualen Zielsetzung entgegen, einerseits „die Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur für ausländische Kinder“ anzustreben, andererseits „aber auch die Vermittlung der andersartigen kulturellen Elemente für die Angehörigen der Majorität“ zu fördern. Notwendige Voraussetzung für die Realisierung dieses Konzepts ist allerdings „auch die Bereitschaft der

„Das Vier-Phasen-Modell zur Förderung migranter Kinder der zweiten Generation“:



Majorität, kulturelle Elemente eines anderen Landes anzunehmen und in einen Prozeß kulturellen Austauschs... einzutreten“ (S. 7).

Daß diese Bereitschaft in Schulen wie auch in der Lebenswelt der ausländischen und der deutschen Wohnbevölkerung in der Regel nicht ohne intensive Anstrengungen zu erzielen ist, wird in der Diskussion der sieben Thesen deutlich, die – insbesondere von der „Förderung der Muttersprache“ ausgehend – zur Entwicklung eines „positiven Selbstbildes“, der „Integrationsfähigkeit und -willigkeit“ und der kulturellen Identitätsbildung bei Migrantenkindern beitragen sollen und ein Gesamtkonzept „bilingual-bikultureller Erziehung“ markieren:

In der engagierten Auseinandersetzung mit den anwesenden Vertretern unterschiedlicher Positionen der Ausländerpädagogik, der inter- und der – besonders von ausländischen Teilnehmern vertretenen – multikulturellen Erziehung unternimmt FTHENAKIS zum Abschluß seines Beitrags den Versuch, die von ihm aufgezeigten Gegensätze im Rahmen seines Vier-Phasen-Modells als überwindbar darzustellen: doch ob es sich tatsächlich eignet, „bilingual-bikulturelle und multikulturelle Konzepte in ein umfassendes Erziehungsprogramm von Kindern der Minorität und Majorität zu integrieren“, wird den Evaluationsergebnissen der von ihm angeregten Langzeit-Maßnahmen zur Modellerprobung vorbehalten bleiben müssen.

3.2. Dialogreferat von

MANFRED BAYER: Überlegungen zur Wechselbeziehung zwischen allgemeiner Bildung und ethnischer Intoleranz/WENDY ROBERTSON: The Practical Dynamic in Teacher Education Approaches to Multicultural Education

Beide Beiträge gehen von einer interkulturellen und gleichzeitig antirassistischen Erziehungskonzeption aus, die sich in entsprechenden Prinzipien von schulischem Lernen, von Lehreraus- und -fortbildung und von Erziehungsberatung der Schülereltern manifestiert.

In einer den Teilnehmern vorgelegten Studie über „Weltweite Fremdenfeindlichkeit: Erklärungsansätze und Versuche interkultureller Erziehung“ (BAYER 1985) geht BAYER von vier alternativen Erklärungsansätzen aus:

- „Mit dem Paradigma STIGMATISIERUNG lassen sich negativ bewertete Merkmalszuschreibungen erklären, die vorwiegend von Emotionen getragen werden. Die dadurch entstehenden Deutungsmuster für bestimmte Verhaltensmerkmale von Fremden können einen umfassenden Abwertungsprozeß in Gang setzen, der das gesamte soziale Bezugssystem dieser Personen umfaßt, wie z. B. der Familie, die Freundeskreise, ja die gesamte Kultur einer fremden Minderheit. Dadurch wird einerseits die zunehmende soziale Distanz zwischen den stigmatisierten Ethnien und der einheimischen Bevölkerung erklärbar als auch andererseits deren z. T. radikale Abwertung im sozialen Rangsystem der Gesellschaft.
- Dem Paradigma VORURTEIL wird oft der Vorrang vor anderen möglichen Erklärungsversuchen für ethnische Intoleranz eingeräumt. Doch wenn man eine wissenschaftliche Begründung für dieses Phänomen sucht, dann wird man das jeweilige Fremdenbild auf seine historischen, sozial-ökonomischen, weltanschaulichen u. a. Entstehungsbedingungen hin untersuchen müssen. Die vorurteilsvollen Einstellungen gegenüber Angehörigen anderer sozialer Gruppen und Kulturen sind als Argumentationsfiguren zur Erhaltung und Verteidigung des jeweils eigenen normativen Ordnungs- und Wertsystems in der Forschung hinreichend untersucht worden, ihre Ausdrucksformen kennzeichnen sie als ‚Ideologie-Phänomene‘, die als Resultate gesellschaftlicher Prozesse zu erklären sind.
- Besonders in den angelsächsischen Ländern hat das Paradigma des RASSISMUS einen hohen Stellenwert in der Erforschung von Phänomenen ethnischer Intoleranz erlangt. Die in diesem Zusammenhang entstandene antirassistische Erziehungskonzeption ist im formalen wie im nonformalen Bildungsbe-

reich in den letzten Jahren gerade in Regionen mit hohen Einwanderungsquoten aus dem British Commonwealth als eine Reaktion auf die gesellschaftliche Ächtung und Benachteiligung von Farbigen in Schule, Beruf und Öffentlichkeit zu verstehen.

In der Bundesrepublik wird das Rassismus-Paradigma im Zuge der Wanderungsbewegung von Arbeitsmigranten vorwiegend aus südosteuropäischen Ländern gerade im Zusammenhang neofaschistischer Hetzkampagnen gegen Ausländer gern als alltagstheoretisches Deutungsmuster verwendet. Ursache und Phänomen der gegenwärtigen Fremdenfeindlichkeit werden durch diese Argumentation weitgehend mit dem Rassismus während der nationalsozialistischen Diktatur identifiziert, doch dadurch unter Umständen einer notwendigerweise gegenwartsbezogenen ideologiekritischen Analyse entzogen. Die neuen Erscheinungsformen des Rassismus in unserer Gesellschaft bedürfen aber noch der spezifischen Erforschung.

- Mit dem Paradigma KONKURRENZ wird der krisentheoretische Erklärungsansatz der Ökonomie aufgegriffen und auf die reale Konkurrenzsituation der ausländischen Arbeitnehmer mit ihren deutschen Kollegen bezogen. . . Sicher trifft es zu, daß es vielen einheimischen Arbeitnehmern erst in einer globalen ökonomischen Strukturkrise wie der gegenwärtigen bewußt wird, daß sie sich überhaupt in Konkurrenz mit ausländischen Arbeitskräften befinden, wenn es um die Verteilung der knapp werdenden Güter des sozialen Wohlstandes geht. Aber in einer demokratischen Gesellschaftsordnung ist das Konkurrieren um diese Güter ebenso wie am Arbeitsplatz für alle Bürger legitim; das Aushandeln von Arbeitsverträgen und die „Teilhabe“ an den allgemeinen Verkehrsformen unserer Gesellschaft ist auch als eine verwirklichte Form der sozialen Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft anzusehen (vgl. ESSER 1980, S. 216 ff.). „Ethnische Intoleranz ist unter dieser Perspektive nur dann erklärbar, wenn den Arbeitsmigranten nunmehr die Rechte vorenthalten werden, die einmal die Geschäftsgrundlage für ihre ursprüngliche ‚Anwerbung‘ als willkommene Arbeitskräfte zu Zeiten der Vollbeschäftigung in der Bundesrepublik darstellten.“ Zu diesen Formen der „Teilhabe“ zählt BAYER auch die Verwirklichung des Rechts auf Bildung – verstanden im Sinne einer Identitätsbildung im Kontext der Herkunftskultur –, des Mitbestimmungs- und des Niederlassungsrechts, wie es die Verträge der EG allen Bürgern der Mitgliedsstaaten zubilligen.

Im Anschluß an diese differenzierte Auseinandersetzung mit den Entstehungsbedingungen fremdenfeindlicher Verhaltensweisen postuliert BAYER, die im formalen wie auch im non-formalen und informellen Bildungsbereich vorhandenen Möglichkeiten zu interkultureller Erziehung im Sinne einer verhaltensändernden, soziokulturellen Bildungsarbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen besser als bisher zu nutzen:

- Seiner Ansicht nach „gilt es für den schulischen Bereich, gemeinsame Lernstrategien für ausländische und deutsche Schüler in allen Fächern zu entwickeln, die auch eine gemeinsame Vorbereitung auf die Berufs- und Lebenswelt mit einbeziehen. Der muttersprachlichen Bildung der Migrantenkinder kommt im Vor- und Grundschulbereich eine besondere Bedeutung zu, die auch durch eine gemeinwesenorientierte Förderung des Schullebens – in gemeinsamer Gestaltung mit den ausländischen Eltern – soziokulturell verstärkt werden sollte.
- Für die nicht-formalen Bildungsmöglichkeiten ergeben sich unterschiedliche Anlässe für eine interkulturelle Kommunikation, wie sie in der offenen Jugendarbeit, in kommunalen Freizeit- und Kultureinrichtungen und nicht zuletzt von Nachbarschaftsprojekten der Gemeinwesenarbeit schon vielerorts verwirklicht werden.“ (BAYER, Abstract S. 1f.)

Anhand von gemeinsam mit WENDY ROBERTSON aufgestellten Thesen über Handlungsperspektiven interkultureller Pädagogik, die sich aus Ergebnissen empirischer Untersuchungen in der Bundesrepublik und europäischer Studien über Fremdenfeindlichkeit und Rassismus inspirieren lassen¹, entwickelt sich ein deutsch-englisch geführter Dialog unter lebhafter Beteiligung der Anwesenden.

Aus der Vielzahl angesprochener Aspekte seien zwei exemplarische herausgegriffen:

- Nur eine bi- bzw. interkulturelle Erziehung, die sich mit den komplexen Entstehungsbedingungen von fremdenfeindlichen, insbesondere antirassistischen Einstellungen und Verhaltensweisen differenziert auseinandersetzt, kann nach Auffassung der Dialogpartner dem demokratischen Bildungsauftrag gerecht werden, Kinder nicht aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu ethnischen, rassischen, religiösen o. a. Minderheiten zu benachteiligen. Damit kommt den Lehrern die entscheidende Aufgabe zu, sich in

allen Bereichen der Schule um größtmögliche soziokulturelle Offenheit und um nicht-ethnizistische Konfliktlösungen zu bemühen. Dies kann nur geschehen, wenn die „Overall goals“ der Chancengleichheit und der Adressatengerechtigkeit des Bildungsangebots für die jeweils an den Lernprozessen beteiligten Ethnien immer erneut verwirklicht werden. Um diese hoch angesetzten Ziele überhaupt erreichen zu können, ist eine grundsätzliche Einsicht der Lehrer selbst sowie eine permanente Verständigung zwischen Lehrern, Eltern und Schülern über die Zusammenhänge zwischen ethnischer Intoleranz einerseits und den historisch und materiell bedingten Interessengegensätzen – wie auch den daraus entstehenden Konflikten – von Kulturen, Klassen und Rassen in einem Gemeinwesen andererseits eine unerläßliche Voraussetzung.

- Für die Lehreraus- und -fortbildung folgert daraus für W. ROBERTSON die kompromißlose Vermittlung folgender Einsichten:

„... that change can only ensue when a person's understanding of fundamental issues has changed. This changing of the fundamental understanding can only be generated from the student's thinking and conceptualisation. She/he has to understand and identify racism as a concept. She/he has to be able to rehearse the relationship between race and culture and between culture and power ... then, the practice and operation in the school will be modified ... and will become multicultural and/or anti-racist.“ (W. ROBERTSON, Working paper p. 1)

BAYER erscheint die Frage nach dem „cui bono“ von jeglicher Bildungsarbeit mit den ersten drei Migrantengenerationen als der zentrale Ansatzpunkt für eine interkulturelle Erziehung, die sich zum Ziel setzt, ethnische Intoleranz unter besonderer Berücksichtigung der zuvor diskutierten sozial-ökonomischen Rahmenbedingungen dauerhaft abzubauen und dadurch menschenwürdige Lebensverhältnisse und -perspektiven für alle in dieser Gesellschaft Lebenden zu entwickeln und zu sichern.

Unter dieser Perspektive verständigen sich zum Abschluß dieses Dialogs beide Referenten mit ihren Diskussionspartnern auf die international zu verwirklichenden Forderungen: eine größtmögliche Adressatengerechtigkeit des schulischen und außerschulischen Bildungsangebots in Verbindung mit einem frühzeitigen Sensibilisieren der Kinder vom Vorschulalter an für die vielfältigen Erscheinungsformen und Auswirkungen von diskriminierenden Verhaltensweisen gegenüber Minderheiten in ihrer Umgebung anzustreben – im Sinne einer von Eltern und Lehrern kooperativ zu gestaltenden „kulturoffenen“ Erziehung.

3.3. Dialogreferat von

URSULA BOOS-NÜNNING: Gibt die deutsche Schule türkischen Mädchen eine Chance?
SABINE HEBENSTREIT: Migration und Frauen – Überlegungen zu den Voraussetzungen sozialpädagogischer Arbeit mit Migrantinnen

In ihrer Eröffnung des Dialogs stellt SABINE HEBENSTREIT aus ihrem Diskussionspapier die Ausgangsthese vor, nach der

„das Bild der Ausländerinnen im Lichte von Schwierigkeiten gezeichnet wird, die sie in der Bundesrepublik angeblich oder auch tatsächlich erfahren. Diese ‚Problembille‘ prägt auch die Betrachtung der Herkunft dieser Frauen. Offenkundig ist die zentrale und existenzielle Bestimmung im Leben von Ausländerinnen ihre Migration. Ihr Alltag in der Bundesrepublik ist Resultat eines Prozesses, der bereits im Herkunftsland begonnen hat. Die Lebensbedingungen im Herkunftsland haben in spezifischer Weise das Denken und Handeln der Migrantin – ihre Identität – geprägt. Werden nun, wie vor allem in der sozialpädagogischen Diskussion üblich, die Schwierigkeiten bzw. Probleme zum Ausgangspunkt genommen, so wird dieser ‚Hintergrund‘ in einer spezifischen Weise interpretiert; er wird nicht mehr als selbstverständlicher Teil der Lebenswelt dieser Frauen gesehen, sondern als *Problem*-Hintergrund, als Folie, die die spezifischen Schwierigkeiten in der Bundesrepublik erklären soll, wobei es in der Regel Absicht der Erklärenden ist, bei der deutschen Leserin um Verständnis für die Betroffenen zu werben.“ (S. 1)

Die Referentin vertritt demgegenüber die Gegenthese, daß solche Sichtweisen in der Literatur über ausländische Frauen tendenziell ethnozentrisch sind und kritisch hinterfragt werden müssen. (Ebd.) Dem Grundsatz der verstehenden Soziologie GOFFMANS (1972) entsprechend weist sie auf die Bedeutung des Erfahrungshintergrunds der alltäglichen Lebenssituationen von Migrantinnen in der ihnen fremden Kultur und Lebenswelt hin, denen sie sich selbständig aussetzen lernen müßten, um sich die notwendigen Fähigkeiten zum Verständnis und zur Bewältigung der neuen Situationen aneignen zu können. Damit will sie zugleich das unrealistische Bild der ausländischen Frauen in der deutschen Literatur korrigieren: ein Frauenbild, das mit den Attributen „rückständig, isoliert und hilfebedürftig“ (ebd., S. 2) zu Unrecht gekennzeichnet wird, durch das sich „das Herkunftsland der Migrantinnen zur heilen Welt verklärt, in der es noch kein Konsum- und Leistungsdenken gab und Geborgenheit und Solidarität den Alltag bestimmten“ (ebd., S. 3), das die Migrantin „nun völlig männlicher Willkür ausliefert, während es auch nur dem Mann möglich erscheint, von den Vorteilen einer freizügigen Gesellschaft zu profitieren“ (ebd.).

S. HEBENSTREIT identifiziert in diesem Zusammenhang zwei Tendenzen in der Literatur über ausländische Frauen: die Ausgrenzung der „Kopftuch-Türkin“, „die prototypisch alle Merkmalszuschreibungen zu Ausländerinnen in sich vereint“ (ebd., S. 4), führt zu einer allgemeinen „Orientalisierung der Migrantin“; hiermit korrespondiert eine oft über-pointierte Hilfestellung deutscher Frauen, die mit Hilfe ihres selbst dargestellten Grades an Emanzipation in der Bundesrepublik „zu lebenden Vorbildern für ihre – noch – nicht emanzipierten ‚Schwestern‘ avancieren.

Aufgrund eigener Recherchen in unterschiedlich strukturierten Gebieten in der Türkei sowie anhand von deskriptiven „Untersuchungen aus dem Kontext insbesondere der Geographie, der Agrarsoziologie und der Architektur“ (ebd., S. 6) entwirft die Referentin im anschließenden Dialog mit U. BOOS-NÜNNING ein Bild der Migrantinnen, das „die Individuen nicht als Objekte sozialer Prozesse begreift, sondern zeigen läßt, wie sie aktiv handelnd in diese involviert sind“ (ebd., S. 7). Diese grundsätzlich andere Sichtweise verdankt sich der Einsicht in die Notwendigkeit, daß für die Migrationsforschung ebenso wie für eine veränderte, den tatsächlichen Problemsituationen von Migrantinnen angemessene sozialpädagogische Herangehensweise zunächst theoretische Grundlagen zu entwickeln sind. Von HEBENSTREITS Standpunkt aus erfüllen interaktionistische Identitätstheorien in hinreichender Weise die Bedingungen, die bei der pädagogischen Bewältigung von individuellen und zugleich gesellschaftlich bestimmten Lebenslagen von Migrantinnen eine zentrale Rolle spielen. Sie weist die Richtigkeit dieses Ansatzes anhand konkreter Fallbeispiele nach, in denen die Frage nach den Auswirkungen der veränderten Lebensbedingungen auf die Neukonstituierung der Identität ausländischer Frauen im Mittelpunkt steht. Der identitätstheoretische Ansatz erlaube eine adäquate Berücksichtigung komplexer Zusammenhänge wie die zwischen neuer Identitätsbildung und sozialen Interaktionsmustern in fremder Lebenswelt. – Die dadurch legitimierte Aussage, daß es bei der Neuorientierung von Migrantinnen in der deutschen Gesellschaft weniger um die Aufarbeitung vergangener Migrationserfahrungen als darum gehe, „daß ausländische und deutsche Frauen zu einem gemeinsamen Austauschprozeß über ihre persönlichen und kollektiven Identifikationen und Verhaltenserwartungen gelangen“ (ebd., S. 9), bildet auch den Übergang zu den von U. BOOS-NÜNNING vorgetragenen Thesen über die Bildungschancen türkischer Mädchen. Die Referentin behandelt in ihrem Diskussionspapier vier spezifische Bereiche dieser Problemgruppen, deren dreifache Benachteiligung als Türkinnen, als Arbeiterkinder und als Frauen hinlänglich in der Literatur beschrieben wird:

1. „die Bildungsbeteiligung und -erfolge türkischer Mädchen;
2. Problemfelder aus der Sicht der Schule und Deutungsmuster der Lehrer;
3. die Einstellungen der Mädchen und evtl. ihrer Eltern;
4. Überlegungen zu einer pädagogischen Arbeit mit türkischen Mädchen und ihren Eltern“ (S. 1).

Im Dialog beider Referentinnen wird der zweite Bereich – insbesondere die alltagstheoretischen Deutungsmuster der Lehrer – als gravierender Aspekt für die Problemwahrnehmung hervorgehoben. Aus der Lehrerperspektive geschilderte Fallbeispiele türkischer Schülerinnen geben Gelegenheit für eine ausführliche Erörterung mit weiteren Teilnehmern, wobei vor allem drei Faktoren für die schwierige schulische Situation junger Türcinnen benannt werden:

- die geschlechtsspezifische Sozialisation in der Familie,
- die eingeeengte sozio-ökonomische Situation vieler Eltern, die eine Entlastung bei Arbeiten im Haushalt durch die älteren Töchter notwendig macht,
- die rigide soziale Kontrolle durch die Eltern bzw. männliche Familienmitglieder, wodurch den meisten Mädchen kein persönlicher Freiraum für eine weiterführende Bildungsorientierung gelassen wird.

In weitgehender Übereinstimmung mit ihrer Dialogpartnerin sieht auch BOOS-NÜNNING neben grundsätzlich ablehnenden oder gleichgültigen Verhaltensweisen auch in der Gruppe emanzipatorisch engagierter Lehrerinnen und Lehrer, „die die Lage der türkischen Mädchen als Unterdrückung und als Unterwerfung unter die väterliche Autorität und Willkür interpretieren und eine Emanzipation der Mädchen . . . unterstützen“ (S. 6), als einen falschen Weg der Förderung an:

„Unter solchen Voraussetzungen kann der Schulbesuch in vielen Fällen eine Belastung für die türkischen Mädchen darstellen. Sie . . . werden zwischen Anforderungen von Schule und Elternhaus zerrieben“ (ebd.).

Demgegenüber wird nach BOOS-NÜNNING von vielen Türcinnen der Schulbesuch

„positiv eingeschätzt, weil er ihnen einen Freiraum außerhalb der Familie ermöglicht, ihnen Kontakte . . . eröffnet, die sonst nicht erlaubt wären, sie vor der Hausarbeit bewahrt“ (S. 7).

Hinsichtlich der Reaktionsweisen türkischer Mädchen auf die sozialen Kontrollformen und daraus resultierende Benachteiligungen stellt BOOS-NÜNNING aufgrund einer qualitativen Erhebung eine nach fünf Typen differenzierte Akzeptanz fest:

- „Der erste Typ türkischer Mädchen, der – mit Ausnahme des Schulbesuchs oder der Ausbildung – isoliert zu Hause lebt und kaum Kontakte zu Freundinnen oder Nachbarn haben darf, akzeptiert die strenge Kontrolle der Eltern und Brüder ohne Widerspruch.
- Ein zweiter Typ verfügt über Rationalisierungen, die helfen, die Widersprüche zwischen Anforderungen der Familie und dem von ihnen gewünschten Freiraum zu verarbeiten . . .
- Eine dritte mögliche Reaktion besteht in dem Versuch, zwischen den Anforderungen, welche die türkisch geprägte Umwelt, insbesondere die Familie, an das Mädchen richten, und den eigenen Wünschen und Bedürfnissen einen Weg zu finden, der es erlaubt, einen Bruch mit der Familie zu vermeiden und sich dennoch innerhalb der elterlichen Ge- und Verbote einen Freiraum zu schaffen . . .
- Ein vierter Typ türkischer Mädchen reagiert mit Resignation.
- Eine nicht sehr große Gruppe (fünfter Typ) fordert und erhält ein vergleichsweise hohes Maß an Freiheiten, muß aber dafür die Ablehnung der türkischen Umwelt in Kauf nehmen“ (S. 11).

Die von BOOS-NÜNNING abschließend vorgetragenen Erkenntnisse für die Verbesserung der Beziehungen zwischen Schule und türkischen Mädchen lassen sich in folgenden Empfehlungen zusammenfassen:

- Alle in der Schule tätigen Pädagogen, die Schüler und Eltern sollten ‚von der Vorstellung abrücken, daß die Einstellung der türkischen Mädchen und ihrer Eltern zu Schule und Bildung, ihr Verhalten in der Schule oder die Kontrolle durch die Familie an sich problematisch seien‘ (S. 12).
- Den Schulpädagogen wird empfohlen, stärker zwischen den türkischen Mädchen in bezug auf ihre Herkunft und Bildungsorientierung zu differenzieren, um ‚die Unterschiede bei der Ermittlung von Ursachen für schulische Schwierigkeiten und bei der Entwicklung pädagogischer Überlegungen berücksichtigen‘ zu können (ebd.).
- Durch Hinterfragung von zunächst plausibel erscheinenden Erklärungen für die Nichtteilnahme an schulischen Veranstaltungen, wie z. B. an Ausflügen und am Turnunterricht, sollte gemeinsam mit den Eltern nach alternativen Lösungen gesucht werden.
- ‚Die Schule sollte – solange wie möglich – nicht gegen die Familie arbeiten, sondern türkische Eltern in ihren Ängsten ernst nehmen... und sie als Eltern verstehen, die in vielen Fällen ihren Töchtern... durch die Kontrolle ihre Zukunft sichern wollen. Auf der Grundlage eines solchen Verständnisses... läßt sich oft ein Freiraum für die Mädchen gewinnen‘ (S. 13).
- Unter den deutschen Schülern und auch Lehrern sollte sich die Einsicht durchsetzen, daß durch das ‚Wecken von Verständnis für türkische Eltern und türkische Mädchen durch Durchsichtigmachen ihres Hintergrundes und ihrer Lebenssituation hier‘ (ebd.), durch das Eingehen auf andere Verhaltensweisen in allen Situationen – z. B. in der Freizeitbetreuung und in der Elternarbeit – auch die Veränderung eigener Deutungsmuster und Wertorientierungen erforderlich wird, die gelegentlich auch Selbstbeschränkungen und erhebliche Kompromißbereitschaft impliziert. –

Wie sich in der kontrovers geführten Diskussion erwiesen hat, bleiben viele dieser Empfehlungen noch für einen längerfristigen Zeitraum nicht unwidersprochen.

3.4. CHRISTIAN ALIX / CHRISTOPH KODRON: Interkulturelles Lernen durch dialogischen Austausch von Schülermaterialien – Identitätssentdeckendes Lernen –

Ausgehend von der Zielvorstellung eines länderübergreifenden Projekts, themenzentrierte Kommunikationsprozesse zwischen gleichaltrigen Schülern verschiedener Sprachen und Kulturen zu initiieren und zu fördern, werden die Lerngruppen aus zwei benachbarten Ländern – Frankreich und der Bundesrepublik Deutschland – dazu angeregt, ihre eigenen Lebenserfahrungen zu thematisch gemeinsam festgelegten Fragestellungen mit „individuellen, familiären, sozialen, regionalen und nationalen“ Kulturaspekten auszudrücken und sie sich gegenseitig zu vermitteln; dies geschieht vor allem „durch nichtsprachliche kommunikative Mittel“. Auf diese Weise soll es Schülern ermöglicht werden, „fremde Kulturen in vergleichbaren Ausformungen wahrzunehmen und mit Vertretern dieser Kultur in einen interpretativen Dialog zu treten“ (S. 3).

Das besondere Interesse der Symposiumsteilnehmer gilt den angewandten Methoden und Organisationsformen, mit deren Hilfe ein solcher Austauschprozeß von themengebundenen Anschauungs- und Lernmaterialien in Gang gesetzt und ausgewertet wird. Die Referenten erläutern ihre „Organisationsprinzipien“:

- „zwei Schülergruppen (Art, Größe, Zusammensetzung kann sehr verschieden sein) aus zwei verschiedenen Ländern treten miteinander in Verbindung,
- sie einigen sich auf ein (gemeinsames) Arbeitsthema,
- sie erarbeiten zu diesem Thema Materialien, in denen sie ihre *eigene Erfahrung*, ihre eigene Lebensumwelt unter bestimmten, von ihnen gewählten Schwerpunkten untersuchen und darstellen.
- Die ausgearbeiteten, fertigen oder weiter zu bearbeitenden Materialien schicken sie der Partnergruppe im Ausland.
- Etwa gleichzeitig erhalten sie selber eine Materialsendung zum gleichen Thema.
- Der Materialaustausch erfolgt nach einem vereinbarten Terminplan und nach getroffenen Absprachen.
- Die empfangenen Materialien werden im Unterricht bearbeitet.
- Die Reaktionen, Fragen, Veränderungen usw. werden der ‚Produzenten‘-Gruppe mitgeteilt“ (S. 4f.).

Die exemplarische Darstellung der Austauschprozesse von je einer Berliner und einer hessischen Schülergruppe mit französischen Gruppen aus Marseille und dem Elsaß dient dem Zweck, die Grundprinzipien interkulturellen Lernens zu veranschaulichen: „die Schüler *einigen sich über das zu Vermittelnde* und über *die Form*. Sie wollen ihre Partner nicht nur mit fertigen Produkten konfrontieren, sondern ihnen gleichzeitig etwas beibringen, ...“ (S. 6). Dazu trägt nicht nur der Austausch von Arbeitsprodukten wie Videokurzfilmen, selbst erarbeiteten Kulturnachrichten aus der Schülerperspektive, die Übertragung von aktuellen Texten (Songs etc.) in die andere Sprache und Erlebnissphäre bei, sondern auch der gemeinsame Aufenthalt beider Schülergruppen an einem „dritten Ort“ (einer Familienferienstätte).

ALIX und KODRON fassen diese länderübergreifende Kommunikation zwischen Schülergruppen in offenen, aber themenzentrierten Arbeitsformen in den folgenden „*Thesen zum interkulturellen Lernen*“ zusammen:

- ‚Öffnung‘ ist ein Schlüsselbegriff für interkulturelles Lernen.
- Der Unterricht öffnet sich für den einzelnen Schüler.
- Der Schüler öffnet sich zur Lerngruppe.
- In einem offenen Arbeitsprozeß wird an einem Thema ein eigener Kulturausschnitt erlebbar.
- Die Schülergruppe öffnet sich in der praktischen Ausführung, da Gedanken, Gefühle nicht nur ausgesprochen, sondern materialisiert werden müssen und dies Produkt zur Partnergruppe der anderen Kultur geschickt wird.
- Offen ist dabei, was diese damit machen, wie sie es interpretieren, weiterbearbeiten.
- Die Rekonstruktion der eigenen Entwicklung anhand der Veränderungen im Ablauf ist methodisch vorgegeben, aber für individuelle Interpretationen offen“ (S. 17).

Damit beschreiben die Autoren ein anschauliches und zugleich aufschlußreiches Anwendungsbeispiel für die bikulturelle Modellvorstellung von W. FTHENAKIS und für die interkulturelle Bildungsarbeit im Sinne einer „offenen“ Konzeption, wie sie BAYER und ROBERTSON während des Symposiums empfohlen haben. Das gemeinsame Aufspüren im diskursiven Prozeß von grundsätzlicher Übereinstimmung in der theoretischen Konzeption sowie in der handlungsfeldbezogenen Verwirklichung von interkultureller Bildungsarbeit läßt sich – nicht nur in diesem Zusammenhang – als eine erfreuliche Erfahrung dieser Tagung konstatieren.

3.5. G. WITTMANN/A. ZIMMERMANN/H.-J. ZOHNER: Zur sozial-emotionalen Erziehung türkischer und deutscher Vorschulkinder – Ergebnisse einer empirischen Teilstudie

Im Rahmen einer Längsschnittstudie wird an der Universität Augsburg die „sozial-emotionale Entwicklung türkischer und deutscher Kindergartenkinder“ untersucht. Die Referenten stellen die ersten Ergebnisse aus dieser Teilstudie dar und geben in ihrem Arbeitspapier Auskunft über die gegenwärtige Forschungslage und die Zielsetzung des Projekts:

„Seit ca. fünfzehn Jahren ist man sich ... der Bedeutung des Sozialverhaltens immer stärker bewußt geworden. Der Erwerb sozialer Kompetenzen steht damit im Vordergrund der neueren Vorschulerziehung. Die Situation in den Kindergärten hat sich in den letzten zehn Jahren allerdings entscheidend verändert. Gruppen mit mehr als 50 % Ausländeranteil sind keine Seltenheit mehr. Soziale Erziehung im Kindergarten hat heute als zentrale Aufgabe diese interkulturelle Situation im Vorschulbereich anzugehen. Die Entwicklung und Förderung sozialer Verhaltensweisen und Fähigkeiten erfordert allerdings grundlegende Kenntnisse der bisherigen und gegenwärtigen Umwelt des Kindes. Ziel unseres Projektes ist es deshalb, unser Wissen über die interkulturelle Situation, in der sich heutige Kindergartenkinder befinden, zu erweitern. Dazu erscheint es notwendig, zunächst die sozial-emotionale Entwicklung türkischer und deutscher Kindergartenkinder zu untersuchen“ (S. 1).

Nach den Annahmen der Forschungsgruppe ist es für die pädagogische Aufgabenstellung im Kindergarten mit multinationaler Beteiligung von großer Bedeutung, ob und wie sich die bisher festgestellte Unsicherheit und die Orientierungsschwierigkeiten türkischer Kinder auf deren Verhaltensweisen im Kindergarten auswirken. Die Untersuchung verfolgt auch das Ziel, ausfindig zu machen, „wie türkische Kinder mit den Anforderungen des Kindergartenalltags zurechtkommen“, wobei dieser Verhaltensstudie in konkreten Situationen eine Analyse der „Fertigkeiten des Individuums“ und der „Anforderungen der Umwelt“ vorausgeht².

Im Bericht über die ersten Untersuchungsergebnisse wird u. a. deutlich, welche „Möglichkeiten und Probleme der verbalen Datenerhebung bei Kindern“ sich ergeben:

„Wenn Daten von Kindern erhoben werden, so werden diese vor allem über Beobachtungsinstrumente gewonnen. Verbale Datenerhebung bei Kindern nimmt eine Randstellung ein. Als Begründung dafür werden die zahlreichen Probleme und Fehlerquellen genannt, die sich im Interview mit Kindern ergeben...

Um diese Schwierigkeiten und Probleme möglichst gering zu halten, wurden verschiedene Verfahren entwickelt.

Eine der am häufigsten genannten Arten der Kinderbefragung ist der *Handpuppendedialog*. Der Befrager stellt über die Handpuppe einen Dialog mit dem Kind her. Das Kind spricht meist sofort die Handpuppe an. So läßt sich sehr schnell eine angstfreie Situation herstellen, in der das Kind bereitwillig auch über eigene Probleme Auskunft gibt...

Aus diesen Erfahrungen wurde nun für unsere Zwecke ein Spiel entworfen, das zum Ziel hat, von Kindern zu erfahren,

- wie die Probleme aus ihrer Sicht gesehen werden,
- wie ein Kind den Verlauf von Konflikt- bzw. Kontaktsituationen wahrnimmt,
- ob und wie die einzelnen Kinder dabei emotional betroffen sind,
- welches Problemlösungsverhalten sie in solchen Situationen bevorzugen,
- ob und wie sich deutsche von türkischen Kindern in den Punkten 1-4 unterscheiden,
- welche Veränderungen sich dabei während eines Kindergartenjahres zeigen“ (S. 17f.).

Die vorläufigen Auswertungen der Teiluntersuchung „Erzieherinnen-Einschätzungen“ lassen sich in folgenden Aussagen zusammenfassen, die sich auf den Vergleich türkischer und deutscher Jungen und Mädchen beziehen:

„Bedeutende Unterschiede zwischen deutschen und türkischen Jungen sehen Erzieherinnen im sozial-emotionalen Bereich der Kinder kaum. In den meisten Bereichen sind sich nach den Aussagen der Erzieher die Kinder ähnlich. Unterschiede zeigen sich im Sprachverhalten und Arbeitsverhalten. Interessant, daß, obwohl die sprachliche Kompetenz und die Kompetenz im Arbeitsverhalten bei türkischen Jungen mit dem Alter stark zunehmen, sie sich trotzdem noch stark von den deutschen Jungen unterscheiden...

Türkische Mädchen unterscheiden sich von den deutschen Mädchen in mehr Bereichen, als sich deutsche Jungen von türkischen Jungen unterscheiden. Interessant, daß es Unterschiede bei Mädchen jünger als 4 und älter als 5 Jahre gibt und sich nur die Sprache als unterschiedlicher Bereich bei Mädchen zwischen 4 und 5 Jahren findet“ (S. 20).

Die Untersuchung ist noch nicht abgeschlossen; die hier vermittelten Erkenntnisse können aber schon jetzt als sehr aufschlußreich für die künftige Gestaltung der interkulturellen Erziehung im Kindergarten angesehen werden, so daß viele Teilnehmer Interesse an einer raschen Veröffentlichung weiterer Ergebnisse bekunden.

3.6. BILL WILLIAMSON: Education, Social Structure, and the Export of Labour in Egypt and Turkey

Wenn hier zum Abschluß der Darstellung von Beiträgen und Diskussionsergebnissen eines Symposiums mit Referenten aus mehreren Nationen der Beitrag eines britischen Teilnehmers referiert wird, soll damit nicht zuletzt auf die Bedeutung des Rahmenthemas im Zusammenhang der internationalen Arbeitsmigration hingewiesen werden.

WILLIAMSON versucht in elf Thesen, die im Rahmen eines von ihm durchgeführten Projekts der vergleichenden Bildungsforschung über die Erwachsenenbildung in Ägypten und in der Türkei von ihm gewonnenen Erkenntnisse zur Erklärung der strukturellen Unterschiede von hoch- und unentwickelten Ländern und ihrer Veränderungsbedingungen im Nord-Süd-Gefälle heranzuziehen. Da diese Thesen³ zugleich immanente Interpretationen des Autors enthalten, bedürfen sie unseres Erachtens keines weiteren Kommentars:

- „1. Multikulturelle Erziehung soll auch Erwachsenenbildung über die Probleme der unentwickelten Länder einschließen.
2. Die Benachteiligung der Minoritäten und Rassismus sind Aspekte der ungleichgewichtigen Beziehungen zwischen den entwickelten und unentwickelten Ländern. Die Migration der Arbeitnehmer ist eine wichtige Komponente dieser Beziehungen.
3. Diese Beziehungen sollen in ihren historischen Aspekten als Teil der internationalen Arbeitsteilung und der politischen Dynamik des kalten Krieges studiert werden.
4. Die Emigranten aus Ägypten, die sich in den arabischen Staaten niederlassen, und die Türken, die nach West-Europa auswandern, streben ein höheres Lebensniveau für sich selbst und für ihre Familien an. Migration ist aber eine Konsequenz der Weltwirtschaftslage und stabilisiert und vergrößert sogar die Ungleichheit zwischen den reichen und den armen Nationen.
5. Die große Arbeitslosigkeit in West-Europa hat die Probleme der Gastarbeiter verschlimmert. Im Vergleich zu der einheimischen Bevölkerung, die an Fortschritt und Wohlstand der Industriegesellschaft teilhaben, sind die ausländischen Arbeiter hiervon ausgeschlossen und bilden eine soziale Randgruppe; sie trägt die hohen Kosten der Wirtschaftskrise. Aus dieser Perspektive sind die Erfahrungen der benachteiligten sozialen Gruppen in der jeweiligen einheimischen Bevölkerung ganz ähnlich erklärbar wie die der ausländischen Arbeiter.
6. In derselben Weise werden die Kosten des sozialen Wandels in den Gesellschaften der Dritten Welt von den Randgruppen (der Bauernschaft, der Armen in den Städten usw.) getragen.
7. Verbesserte internationale Mitwirkungen über die Trennlinie Nord und Süd werden von der „Brandt-Kommission“ empfohlen. Dieses Nord-Süd-Programm ist aber auf Reform und Rekonstruktion beschränkt. Die sozioökonomische Struktur jener Staaten, die zur Überwindung dieser Krisensituation aufgefordert werden, stellt aber oftmals selbst einen Teil des Problems dar, das sie lösen sollen. Für Ägypten und die Türkei folgert daraus, daß die armen Gruppen der Gesellschaft durch die gegenwärtige Staatspolitik noch weiter benachteiligt werden.
8. Brandt hat meines Erachtens recht: es gilt, die Aufklärung der Öffentlichkeit über die globale Abhängigkeit der Weltwirtschaft zu fördern. Offen bleibt nur, wie dies geschehen soll.
9. Eine bedeutende Vorbedingung für verbesserte Beziehungen zwischen den Arbeitern und Bürgern der Dritten Welt und den Arbeitern und der Bevölkerung der reichen Staaten des Nordens ist die Einsicht in ihre wechselseitige Abhängigkeit. Ein solches Ziel durch Bildung zu erreichen, ist ebenso schwierig wie dringlich.
10. Erwachsenenbildung enthält viele Ansätze zu einer Aufklärungsstrategie, die diese Einsicht vermitteln kann. Die Erwachsenenbildung geht von der Behandlung problemorientierter Situationen aus, die eng mit der Lebenserfahrung der Lernenden aus verschiedenen Kulturen verbunden sind. Eine so verstandene Konzeption interkultureller Erziehung verspricht eine zunehmende

Toleranz gegenüber den ausländischen Minoritäten West-Europas und eine größere Fähigkeit, die Politik der einzelnen Staatsregierungen zu verstehen und diese zu beeinflussen.

11. Das Hauptziel der gegenwärtig zumeist praktizierten multikulturellen Erziehung ist es, die Welt zu verstehen, wie sie ist; die Hauptaufgabe aber wäre es, die Welt zu verändern.“

4. Resümee

Das – auch durch ausländische Besucher und Referenten – bekundete große Interesse an interkulturellen Bildungsproblemen scheint uns zu bestätigen, daß dieses noch relativ „junge“ pädagogische Fachgebiet, im Kontext der Gesamtproblematik von allgemeiner Bildung ebenso wie von interdisziplinären Aufgaben vergleichender Erziehungswissenschaft, der Bildungsforschung mit der Dritten Welt und der Migrationsforschung wertvolle Impulse zu geben vermag.

Aus den Rückfragen und Beiträgen während der Diskussionen lassen sich zumindest drei Aspekte herausgreifen, die uns vor weitere, noch ungelöste pädagogische Aufgaben stellen:

- Keine der hier dargestellten (Modell-)Konzeptionen interkultureller Erziehung – sowohl im informellen wie im formalen Bereich – ist ohne weiteres übertragbar. Prozesse interkulturellen Lernens haben offensichtlich ein gemeinsames Merkmal: die im jeweiligen Gemeinwesen bestehenden Rahmenbedingungen (welche Ethnien/sozialen Gruppen haben sich in welchem Kontext unter welchen Bedingungen mit wessen Hilfe/auf wessen Veranlassung etwas Gemeinsames vorgenommen?) sind in der Regel als Strukturmerkmal für deren Gestaltung anzusehen. – Dadurch ist auch die Möglichkeit zur Implementation von curricularen oder institutionellen Strukturen anderer Projekte in eine neue Aufgabenstellung mit unterschiedlichen situativen Bedingungen nur in einem vermittelten Sinne gegeben.
- Eine der zentralen Bedingungen stellt in diesem pädagogischen Handlungsfeld die adäquate Lösung der Personalfrage dar: Vor-, Aus- und Weiterbildung, Berufsrollenverständnis, Kooperationsfähigkeit mit anderen pädagogischen Berufen/Institutionen, Self-awareness, Persönlichkeitsbildung, Kultur- und Politikverständnis etc. Wie sich bei einer Reihe von länder- bzw. regionalspezifischen Problemdarstellungen gezeigt hat (vgl. die Aussagen von BEN-PERETZ, ROBERTSON und ALIX/KODRON), erscheint jene Organisationsform der pädagogischen Intervention in interkultureller Absicht am aussichtsreichsten, die offen ist für die Partizipation der Lehrer und Erzieher, Sozialpädagogen, Berufsberater usw., der beteiligten Ethnien, und die entsprechende Freiräume erschließt für eine gemeinsame Planung und Gestaltung der interkulturellen Bildungsarbeit mit ihren Adressaten.
- Wenn man nach diesem Symposium wieder in den pädagogischen Alltag zurückgekehrt ist und die gemeinsam erlebte Herausforderung zur Öffnung unserer formal und inhaltlich durch Erlasse und Richtlinien geregelten, auf überregionale Vergleichbarkeit ihrer schulformgebundenen Strukturen angelegten Schulwirklichkeit umzusetzen hofft, dann können auch interkulturell engagierte Pädagogen von blanker Skepsis befallen werden.

Anmerkungen

- 1 ADORNO, Th. W. 1973; ALLERBECK/HOAG 1983; ALLPORT, G. W. 1971; BRUMLIK, M. 1982; FUCHS, H.-J. 1982; HANSEN, D. 1983; HOFFMANN, L. 1983; HOLFORT, F. 1983; WAGNER, U. 1983; ZUCKERMANN, D. M. 1980.
- 2 G. WITTMANN u. a. beschreiben ihre Vorgehensweise im 3. Abschnitt ihres Arbeitspapiers so: „Als ‚Fertigkeiten des Individuums‘ galt es für unser Vorhaben vor allem *sozial-emotionale* Kompetenzen festzustellen. Wir haben die sozial-emotionalen Kompetenzen anhand zweier Rating-Verfahren durch die Erzieherinnen einschätzen lassen“ (S. 5).
„*Zum Design dieser Studie:* Die Kindergartenstudie gliedert sich in drei Phasen, und zwar: in eine Querschnitt-, eine (Kurz-)Längsschnitt- und wieder eine Querschnittphase. Die beiden Querschnittphasen am Anfang und Ende des Kindergartenjahres sollen eine Analyse der sozialen Situation der Kinder und ihrer Veränderung nach einem Jahr ermöglichen. Zudem soll die 1. Querschnittphase Kriterien liefern für die Auswahl der Längsschnittgruppen. In der Längsschnittphase soll eine Auswahl der Kinder (N = 20) genauer auf ihre Bewältigungsstrategien hin untersucht werden“ (S. 10).
- 3 Die elf Thesen wurden von B. WILLIAMSON gemeinsam mit M. BAYER aus dem Englischen übersetzt und nach dem Symposium – unter Berücksichtigung von Diskussionsbeiträgen – überarbeitet.

Literatur

- ADORNO, Th. W. (1973): Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt am Main.
- ALLPORT, G. W. (1971): Die Natur des Vorurteils (Engl.: 1954). Köln.
- BAYER, M. (1985): Weltweite Fremdenfeindlichkeit: Erklärungsansätze und Versuche interkultureller Erziehung. In: C. WULF/T. SCHÖFTHALER (Hrsg.): Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt. Saarbrücken, S. 207–222.
- BOOS-NÜNNING, U./NIEKE, W. (1982): Orientierungs- und Handlungsmuster türkischer Jugendlicher zur Bewältigung der Lebenssituation in der Bundesrepublik Deutschland, in: psychosozial 16, S. 63–90.
- BOOS-NÜNNING, U. (1986): Lebenssituation und Deutungsmuster türkischer Mädchen in der Bundesrepublik, in: YAKUT, A. u. a.: Zwischen Elternhaus und Schule. Türkische Jugendliche suchen einen Beruf. Berlin.
- BRUMLIK, M. (1982): In Deutschland nicht Neues? In: Neue Praxis aktuell, Heft 2, S. 2–5.
- EDUCATION FOR ALL. (1985): The Report of the Committee of Inquiry into the Education of children from Ethnic Minority Groups (The „Swann's Report“). London.
- ESSER, H. (1980): Aspekte der Wanderungssoziologie. Darmstadt.
- GÖPEL, A./OELSCHLÄGEL, K. (1985): Jugendarbeit mit türkischen Mädchen. Ein Versuch, aufeinander zuzugehen, einander zu verstehen, voneinander zu lernen. Berlin.
- GRIESE, H. M. (Hrsg.) (1984): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik. Opladen.
- HAMBURGER, F. (1983): Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft, in: ZfPäd 18. Beiheft, S. 273–282.
- DERS. u. a. (Hrsg.) (1983): Sozialarbeit und Ausländerpolitik. Darmstadt/Neuwied.
- HANSEN, D. (1983): Einstellungen der Deutschen gegenüber Ausländern. Zusammenfassung von Umfrageergebnissen. In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten, H. 1, S. 6–8.
- HOFFMANN, L. u. a. (1983): Die Belastungsgrenze ist überschritten. Entwurf einer Theorie der Ausländerfeindlichkeit. In: Materialien des Zentrums für Wissenschaft und berufliche Praxis der Universität Bielefeld, H. 15, Bielefeld.
- HOHMANN, M. (1982): Schule als Ort der Integration: Nationale und Internationale Erfahrungen – Möglichkeiten, Grenzen, in: RUHLOFF, J. (Hrsg.), Aufwachsen im fremden Land. Probleme und Perspektiven der „Ausländerpädagogik“, S. 158–176. Frankfurt am Main.
- HOLFORT, F. (1983): Stigmatisierte Ausländer in den Ballungszentren der Bundesrepublik. Studienbrief der Fernuniversität Hagen (Sonderpädagogik) Hagen.
- KLAFKI, W. (1985): Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts, in: DERS.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, S. 12–30, Weinheim.
- LYNCH, J./BANKS, J. (Hrsg.) (1986): Multicultural Education in Western Societies. London, New York.

- MULLARD, C. (1984): Anti-Racist Education: the Three „O's“, Cardiff.
- NEUMANN, U. (1981): Berufswahlprozesse türkischer Mädchen. Zwei Einzelfallstudien, in: Unterrichtswissenschaft 2, S. 148–157.
- REUTER, L.-R. (1982): Ausländer im westdeutschen Bildungssystem, in: RdJB 30. Jg., S. 2–15.
- RUHLOFF, J. (Hrsg.) (1982): Aufwachsen im fremden Land. Probleme und Perspektiven der „Ausländerpädagogik“. Frankfurt am Main.
- TROYNA, B./BALL, W. (1985): Educational Decision Making and Issues of Race: A Study of Policy and Practice on Multicultural Education in a Local Education Authority. In: The Quarterly Journal of Social Affairs, Vol. 1, Nr. 4.
- DIESELBEN (1984): Multicultural Education Policies in Practice. In: Race and Immigration Bulletin.
- TROYNA, B./WILLIAMS, J. (1986): Racism, Education and the State. London.
- WAGNER, U. (1983): Eine sozialpsychologische Analyse ethnischer Vorurteile. In: Migration, H. 4, S. 5–30.
- ZUCKERMANN, D. M. u. a. (1980): Children's television viewing, racial and sex-role attitudes. In: J. appl. soc. psychol., 10, S. 281–294.

Anschriften der Autoren:

- Prof. Dr. Manfred Bayer, Universität-Gesamthochschule Duisburg, Fachbereich 2 Erziehungswissenschaft, Postfach 101629, 4100 Duisburg 1
- Dr. Werner Habel, Hochschuldidaktisches Zentrum an der Universität Dortmund, Emil-Figge-Str. 50, Postfach 500500, 4600 Dortmund 50

Allgemeinbildung aus weiblicher Sicht

BÄRBEL SCHÖN

Zur Einführung

„Allgemeinbildung“, als allgemeine Bildung deklariert, meinte historisch häufig die besondere Bildung der Knaben. Dagegen wurden Mädchen als Zielgruppe solcher Bildungsprozesse weitgehend ignoriert oder diskriminiert. Die allgemeine Bildung der Mädchen vollzog sich als geschlechtsspezifische Sozialisation wesentlich durch Teilhabe an der häuslichen Arbeit der Frauen, teils auch durch spezifische „Mädchenbildung“. In dieser historischen Entwicklung liegen nicht nur besondere Begrenzungen, sondern auch Chancen für Frauen.

Unser besonderes Anliegen bestand darin, Widersprüchlichkeit und Dialektik dieses Ausschlusses zu erfassen und daraus Konsequenzen für die Gestaltung von Bildungsprozessen abzuleiten. Der Anspruch, an der allgemeinen Bildung der Männer teilzuhaben, erscheint aus dieser Sicht begrenzt, denn er impliziert eine Subsumierung des weiblichen Geschlechts unter das männliche.

Unsere Referentinnen beschäftigten sich dagegen mit Widersprüchen, Ambivalenzen und unterschiedlichen Begründungszusammenhängen historischer und gegenwärtiger Bildungsprozesse und leiteten daraus Folgerungen für eine Bildungskonzeption ab, die die faktischen Differenzen zwischen den Geschlechtern zum gegenwärtigen historischen Zeitpunkt nicht ignoriert, sondern in Frage stellt, was Frauen lernen wollen und müssen, damit sie ihr Leben selbst-bewußt gestalten können.

Der Beitrag von PIA SCHMID¹ macht deutlich, daß Allgemeinbildung historisch entgegen ihrem universalistischen Anspruch als allgemeine Bildung für männliche Bürger konzipiert wurde und den Versuch darstellte, der Entfremdung in der (öffentlichen) Arbeitswelt etwas Kompensatorisches entgegenzusetzen. Da Frauen an dieser nicht teilhatten, bedurften sie dieser Kompensation nicht. Der Beitrag betont, daß es sich bei diesem Begründungszusammenhang keineswegs um bloße Ideologie handelte, sondern Frauen tatsächlich in einem anderen Lebens- und Arbeitszusammenhang standen, der allerdings entgegen den Vorstellungen der Männer keineswegs nur harmonisch und unentfremdet war.

Der sich anschließende Beitrag von ILSE BREHMER bezieht sich vorrangig auf diese andere Seite, den in der Allgemeinbildung ausgeklammerten Lebens- und Arbeitsbereich von Frauen. Er zeigt auf, daß Frauen zur Erfüllung der ihnen obliegenden Aufgaben über eine Fülle von Tätigkeiten, Fähigkeiten und Eigenschaften verfügen mußten, die sie sich durch Teilhabe an häuslicher Arbeit, öffentlicher Kommunikation und Literatur erwarben und weiterentwickelten. Diese spezifischen Kompetenzen erwarben Männer nicht – weil sie aus

dem Kanon der Allgemeinbildung ausgeschlossen waren. Kompetenzen und Defizite in bezug auf Bildung gab es also bei beiden Geschlechtern.

Diese Beiträge sind insofern interessant, weil sie in eindrucksvoller Weise die These zurückweisen, Frauen seien weniger qualifiziert als Männer, und dies rechtfertigt ihren Ausschluß aus bedeutsamen öffentlichen Positionen. Sie verweisen vielmehr darauf, daß die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung Frauen wie Männern in je spezifischer Weise bestimmte Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten eröffnet und andere ausschließt und erst eine patriarchale Logik dies hierarchisch bewertet, so daß die Bildung der Männer als „Allgemeinbildung“ erscheint, während die Bildung der Frauen unsichtbar wird oder als weibliches Wesen deklariert wird. Die Konsequenzen für die Gestaltung von heutigen Bildungsprozessen werden in den beiden folgenden Beiträgen von ANNEDORE PRENGEL und ASTRID KAISER aufgezeigt. Der Beitrag von ANNEDORE PRENGEL belegt eindrucksvoll Stärken und Schwächen zentraler Diskurse über das Verhältnis der Geschlechter. Daß dabei auch die Diskurse der Frauenbewegung einbezogen werden und neben deren Vorzügen auch deren Begrenzungen herausgearbeitet werden, macht für mich den besonderen Vorzug dieses Beitrages aus. Auf dem Hintergrund dieser Einschätzungen und der Einbeziehung sehr unterschiedlicher Theorieansätze und praktischer Erfahrungen wird hier für eine „Pädagogik der Offenheit und Heterogenität“ plädiert, die allerdings in der Zukunft sicherlich noch weiterer Ausarbeitung und Konkretisierung bedarf.

ASTRID KAISER stellt verschiedene Bildungskonzeptionen zum Umgang mit gegenwärtig vorherrschenden geschlechtsspezifischen Differenzen von Schülerinnen und Schülern vor. Sie betont dabei die Notwendigkeit, die verschiedenen Konzepte zu integrieren und im Rahmen flexibler didaktischer Differenzierungsformen situationsgerecht anzuwenden – auch hier dürfte es eine Aufgabe der nächsten Jahre sein, solche Modelle unter unterschiedlichen institutionellen Bedingungen praktisch zu erproben und exemplarisch erfolgreiche und weniger erfolgreiche pädagogische Strategien vorzustellen.

Das große Interesse, das dieser Arbeitsgruppe entgegengebracht wurde, und die Fülle interessanter Diskussionsbeiträge von Teilnehmerinnen wie Teilnehmern ermutigt uns zu der Hoffnung, daß die Zeit der Isolation und Konfrontation der Geschlechter ihrem Ende entgegengeht. Die Überzeugung, daß wir als Frauen aufgrund unserer Lebens- und Arbeitszusammenhänge über für alle bedeutsames Wissen und Erfahrungen verfügen, scheint allmählich „Allgemeinbildung“ zu werden. Dies ermutigt uns, den begonnenen Weg fortzusetzen. In einer Zeit, in der immer mehr Menschen, Frauen wie Männer, sinnlich erfahren, daß wir am Rande einer tödlichen Katastrophe leben, sind die hier dokumentierten Beiträge ein Versuch, Verdrängtes – Wissen und Erfahrungen von Frauen – dem Bewußtsein zugänglich zu machen und darüber einen kleinen Beitrag zur Eröffnung neuer Lebensperspektiven zu eröffnen. Daß es noch erheblicher Anstrengungen und viel Mut und Kraft bedarf, damit sich dieses Verdrängte auch in anderen Arbeitsformen und Umgangsweisen miteinander niederschlägt, hat für mich dieser Kongreß gezeitigt.

Anmerkung:

1 Titel des Beitrags: „Das Allgemeine, die Bildung und das Weib.“ Abgedruckt in: H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Allgemeine Bildung*. Weinheim/München 1986, S. 202–214.

Anschrift der Autorin:

Dr. paed. Bärbel Schön, Alter Kirchhainer Weg 34, 3550 Marburg

Die allgemeine Bildung der Frauen

Versuch einer historischen Rekonstruktion

Allgemeinbildung umfaßt in ihrer Definition nie die Gesamtheit des gesellschaftlichen Wissens einer Epoche, sondern nur denjenigen Teil, den die definitionsmächtigere Gruppe (dies muß nicht die politisch ausschlaggebende sein) als allgemein bestimmt. Dies war, wie PIA SCHMID zeigte, im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert die Gruppe der bürgerlichen, männlichen Individuen. Der Ausschluß von Tätigkeiten, Fähigkeiten und Eigenschaften – in diese Trias möchte ich den Bildungsbegriff unterteilen – zeigt andererseits die Machtstrukturen einer Gesellschaft auf, andererseits dient der Allgemeinbildungsbegriff zur Verschleierung von speziellem Herrschaftswissen, und zum dritten versteckt sich hinter dem Begriff des Allgemeinen eine Reduktion der Vielfalt.

Frauen sind in der Geschichte die Gruppe, der qua Geschlecht der Zugang zur direkten gesellschaftlichen Macht verweigert wurde (wird). Ihre Bildung taucht deswegen in dem historischen Bildungskanon nicht auf. Diesen Teil der allgemeinen gesellschaftlichen Bildung aufzudecken, aus verschütteten Quellen zu rekonstruieren, muß Aufgabe der Geschichte weiblicher Bildung sein, es muß der als „Sonderfall“ definierte Bereich der Frauenbildung in den allgemeinen gesellschaftlichen Kontext hineingeholt werden. Aber um nicht ebenfalls Verkürzungen zu produzieren, müssen wir beachten, daß der jeweilige Zugang zur Bildung auch bei den Frauen durch ihre soziale Position bestimmt war und ist. Bevor ich an drei Punkten, der Hausarbeit, der Teilnahme am öffentlichen Leben und der Beziehung zur Literatur (auch weitere Bereiche wären von großem Interesse und sind nach meiner Kenntnis der Primär- und Sekundärliteratur zu bearbeiten – etwa die häusliche Heilkunst, der Beitrag der Frauen zur praktischen Erziehung im häuslichen und außerhäuslichen Bereich), versuchen will, einige Aspekte weiblicher Bildung zu rekonstruieren, möchte ich in einigen Sätzen die Literatursituation umreißen. Es wird notwendig sein, überwiegend auf Quellen zurückzugehen: erstens um die Tätigkeiten der Hausfrauen zu erschließen aus Haushaltslehren (sie sind seit der griechischen Zeit sporadisch überliefert). Sie bieten einen direkten Zugang zu den normativ gesetzten Wissensbeständen, Tätigkeiten und Eigenschaften von Hausfrauen. Konstanz und Wandel von Hausarbeit sind an ihnen abzulesen. Zweitens müssen wir die Schriften mit direktem pädagogischen Anspruch benutzen (die früheste uns erhaltene Überlieferung stammt von dem Kirchenvater HIERONYMUS). Diese Schriften bieten neben der Auflistung des kognitiven Wissens auch immer die Liste bestimmter erwünschter Eigenschaften, die häufig zwar als dem weiblichen Geschlecht inhärent angesehen werden, aber trotzdem der pädagogischen Unterstützung bedürfen. Die erwähnten Eigenschaften sind zum Teil als Arbeitstugenden zu bezeichnen, die Frauen in den jeweiligen Gesellschaften im Kontext der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung benötigen. Zum Teil aber sind sie auch als eindeutige Disziplinierungsanforderungen zu verstehen. Diese normativen Schriften müssen mit anderen Textarten konfrontiert werden. Urkunden und belletristische Aussagen (hier insbesondere Spottgedichte, Witze, Kurzgeschichten und dgl.) bilden einen guten

Kontrast dazu. Dies ist ein übliches Vorgehen der Sozialgeschichte, um ein differenzierteres Bild zu gewinnen. Als weiteres muß auch verstärkt auf visuelle Quellen zurückgegriffen werden. Bislang werden in der Bildungsgeschichte diese eher illustrativ als interpretativ benutzt. Hier wären Beziehungen zu einer sozialhistorisch sich begreifenden Kunstgeschichte anzuknüpfen. Zwischen literarischem (etwa in den Unterschriften) und visuellem Text bestehen oft Diskrepanzen, so daß die ambivalenten Beziehungen von Frauen zu ihren Tätigkeiten, zu männlichen Personen, zu Kindern und dgl. aus diesen Quellen besonders gut zu erschließen wären. Eine dritte Quelle, die bislang kaum nutzbar gemacht worden ist, sind die „Werkzeuge“, die Frauen benutzen. In ihnen ist gesellschaftliches Wissen geronnen, in bezug auf die Eigenschaften von Material, der Verarbeitung von Naturprodukten und der Handhabung spezifischer Objekte zur Produktion und Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens. Ein Beispiel hierfür sind die Veränderungen bei der Nahrungszubereitung: von der ersten Form des Kochens auf dem erhitzten Stein über die verschiedenen Arten der Kochstellen (offene, geschlossene bis zum Mikrowellenherd) sind sehr unterschiedliche Kenntnisse der Frauen nötig, um diese Gegenstände zu nutzen. Gleichzeitig ist bei vielen Werkzeugen zu fragen, wieweit die Frauen diese Gegenstände innovativ und kreativ verändert haben oder solche Veränderungen angeregt haben. Als Beispiel seien hier die Werkzeuge zum Spinnen genannt, von der einfachsten Form der Spindel über das durchkonstruierte Spinnrad bis hin zur Spinnmaschine. Um aus diesen Gegenständen die Tätigkeiten und Kenntnisse von Frauen zu erschließen, ist es notwendig, interdisziplinär mit Prähistoriker/innen, Völkerkundler/innen und den jeweiligen Vertreter/innen der Fächer Textilkunst, Ökötrophologie u. ä. zusammenzuarbeiten. Neben diesen Rekonstruktionen aus den Quellen ist selbstverständlich auch alle einschlägige Sekundärliteratur zu benutzen. Insbesondere denke ich hier an die Geschichten der Kindheit, der Familie, der Sexualität, der Ehe und dgl. Allerdings wird es auch hier immer wieder nötig sein, auf die dort benutzten Quellen zurückzugreifen, um ad fontis einzelne Aspekte zu überprüfen. Z. B. fand ich bei BARBARA BEUYS (1984) Verweise auf herrschaftliche Haushalte im Weserraum. Aus dieser Quelle (RICHARDZ 1971) konnte ich dann – ohne daß dies die Intention der Quelle war – die Einkaufsbeziehungen als soziale Kontakte von Hausfrauen erschließen.

Aus dem wenigen bis jetzt Gesagten mag hervorgehen, daß es notwendig ist, grundlegende Quellenarbeit zur Geschichte weiblicher Bildung zu betreiben. Insbesondere müssen folgende Aspekte beachtet werden:

1. Was ist allgemeine und was ist spezielle Bildung einzelner Frauengruppen?
2. Gibt es konstante Merkmale und Zuschreibungen in bezug auf Tätigkeiten von Frauen auf der Grundlage der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung?
3. Welche Erscheinungen treten nur in bestimmten historischen Epochen auf?
4. Ist immer wieder zu betonen, daß der Zugang – auch zu diesem Thema der Frauenforschung – eine interdisziplinäre Zusammenarbeit erfordert.

Die allgemeinen Fähigkeiten von Hausfrauen

Um das bisher Gesagte ein wenig zu konkretisieren, möchte ich mich als erstes mit der Hausarbeit beschäftigen. Heute geht in der Frauenbewegung das Schlagwort um: „Jede Frau ist eine Hausfrau“. Dies ist historisch neu. Unter einer Hausfrau ist ein weibliches Wesen zu verstehen, das einen eigenen Haushalt führt. Dies war vielen Frauen bis ins 20. Jahrhundert hinein nicht möglich, da sie entweder abhängig beschäftigt waren (Sklavinnen, Mägde,

Dienstmädchen und dgl.) oder aufgrund von geringen ökonomischen Ressourcen keinen eigenen Haushalt gründen konnten und durften. Daß jede Frau eine Hausfrau ist, ist also eine sehr neue, junge Entwicklung und gilt heute in unserer Gesellschaft sowohl für verheiratete wie für unverheiratete Frauen. Wenn ich hier von den allgemeinen Fähigkeiten von Hausfrauen spreche, so mit der Einschränkung, daß hier nur eine spezifische Gruppe gemeint ist. Ich habe sie aber ausgewählt, weil bei dieser Personengruppe die Quellsituation noch am günstigsten ist. Die erste schriftliche Quelle, die wir hier besitzen, ist der Ökonomikus von XENOPHON. Bezeichnenderweise ist dies ein Traktat, von einem Mann geschrieben und stellt den Diskurs zweier Männer über Frauen dar, ein auch bei anderen literarischen Quellen häufiges Phänomen. (Hin und wieder allerdings sind die Adressatinnen Frauen, z. B. bei HIERONYMUS.) Sokrates und Isomachus unterhalten sich über die beste Einrichtung des Hauses. Der Frau wird die Organisation des Hauses übertragen, sie hat für die Ordnung der Dinge zu sorgen, sie soll für jeden Gegenstand einen passenden Platz finden: für die Kleider, für das Tischzeug, das Bronzegergeschir und dgl. Es wird auch über die Aufteilung der Räume gesprochen, es wird eine architektonische Regel für Leben, Vorratshaltung und Schlafen dargelegt. Innenarchitektur, die Gestaltung des inneren Raumes des Hauses, ist überwiegend Aufgabe der Frau – so ist es auch aus anderen Quellen zu schließen –, zu der sowohl funktionale wie auch ästhetische Qualitäten benötigt werden. Als weiterer wichtiger Punkt wird die Beaufsichtigung der Diener genannt, beim Brotbacken, Essenkochen und Spinnen, ebenso die Auswahl der richtigen Wirtschafterin, die dann in der Delegation der Hausfrau die Dienerinnen und Diener überwacht. Die Frau wird als „Hüterin des Gesetzes im Hause“ angesehen, oder „wie eine Königin sollte sie aus eigener Machtfülle, die Würdigen loben und ehren, tadeln und strafen aber den, der es verdient habe“ (XENOPHON 1956, S. 270). Dieser erste Punkt befaßt sich also mit der Organisation des Haushalts sowohl in bezug auf die Personen (die Diener) wie auf die der Gegenstände im räumlichen Bereich. Der zweite Punkt, der in dieser Haushaltslehre angesprochen wird, ist die Produktion der alltäglichen Nahrung und der Bekleidung. Spinnen und Weben sind in unserem Kulturkreis durchgängig Hausarbeiten der Frauen gewesen, bis im 19. Jahrhundert die Maschinen mehr und mehr und allgemein diese Arbeit übernommen haben. Spinnen hat in unserem Kulturkreis eine vielfältige Bedeutung. Einerseits ist es die Grundlage für Stoffproduktion. Es muß mit Hausfleiß ein großer Teil des endlosen Fadens für das Tuch gesponnen werden. Diese Tätigkeit der Frauen erfordert sowohl sensomotorische Geschicklichkeit wie auch die Fähigkeit, einen immer gleichen Handlungsvorgang zu wiederholen. Zum anderen galt das Spinnen als „moralische Beschäftigung“, etwa wenn in einer römischen Geschichte Livia gelobt wird, weil sie mit ihren Frauen zu Hause sitzt und spinnt, anstatt sich wie die Etruskerinnen an Gastereien gemeinsam mit den Männern zu vergnügen. Eine Frau, die im Hause spinnt, besitzt höchste moralische Tugenden. Auf einer dritten Ebene sind in verschiedenen Mythologien sowohl in germanischen wie in griechischen Sagen, aber auch in den Grimmschen Märchen spinnende Frauen als Schicksalsgöttinnen aufgeführt. Die Parzen, die Nornen spinnen den Lebensfaden, messen ihn ab und zerschneiden ihn. Spinnen ist als Tätigkeit von Frauen sowohl notwendig wie moralisch und hatte zudem noch eine transzendente Bedeutung zugeschrieben bekommen.

Auf die Veränderung und Zubereitung der Nahrung möchte ich hier nicht ausführlicher eingehen (siehe dazu MAURIZIO 1927). Ein weiterer Aspekt aber der Produktion ist das Gebären und Aufziehen des Nachwuchses der eigenen Art. Schon XENOPHON sagt: „Denn erstens ist dieser Bund (die Ehe, I. B.) geschlossen, um miteinander Kinder zu zeugen, damit die Arten der Lebewesen nicht aussterben, zweitens schaffen sie sich mit den Kindern, die aus

diesem Bunde hervorgehen, Stützen für das Alter“ (XENOPHON, a.a.O., S. 260). Über die weitere Erziehung der Kinder wird nicht gesprochen, sondern allein ihre Funktion für den Generationsverband betont. Es kann wohl als gesichert gelten, daß Kindererziehung als eigenständige Arbeit der Frauen erst im 17./18. Jahrhundert an Bedeutung gewinnt. Diese – heute als so wichtig angesehene – Tätigkeit von Frauen ist historisch gesehen von recht kurzer Bedeutung.

Der vierte Punkt der Tätigkeiten im Haushalt ist die Konservierung. Vorratshaltung verlangt differenzierte Materialkenntnisse der natürlichen Gegenstände und der produzierten. Sie verlangt Kenntnisse verschiedener Techniken (z. B. Einsalzen, Pökeln, Räuchern usw.), sie verlangt Kenntnisse über Licht- und Wärmeverhältnisse, unter denen eingelagert wird. Im Bereich der Vorratshaltung muß also ein großes praktisches Wissen in bezug auf physikalische und chemische Vorgänge bestehen. Auch dieses hat sich seit XENOPHONS Zeiten z. B. durch das Einfrieren von Gegenständen verändert, jedoch ist hier Wissen auch heute noch grundsätzlich nötig. Neben der Konservierung von Lebensmitteln gehört zu diesem Punkt auch die Restauration von Gegenständen, etwa durch Stopfen, Flickern und dgl. Mir scheint beim ersten Überblick über die Haushaltslehren, daß die Restauration zunimmt, je mehr die Konservierung, die Vorratshaltung, zurücktritt. Die Sauberhaltung der Wäsche allerdings zieht sich durch die Jahrhunderte hindurch. Hier gab es ein entfaltetes Wissen über die Behandlung der unterschiedlichen Stoffe und über die einzelnen Vorgänge des Säuberns, des Bleichens und dgl. Ich möchte unter diesem Punkt noch eine relativ neue Restaurationsform ansprechen, nämlich die Wiederherstellung der Arbeitskraft des Mannes. Auch diese spezifische Tätigkeit der Frauen gewinnt erst in der frühen Neuzeit bis zum 19. Jahrhundert hin an Bedeutung (s. dazu BOCK/DUDEN 1977).

Die Begründung für geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in häusliche und öffentliche Tätigkeit wird schon bei XENOPHON theologisch begründet. Er sagt: „Da beide Arten von Arbeit nötig sind, die draußen und drinnen, schuf Gott die Natur des Weibes für die Arbeit im Haus, die des Mannes aber für die Arbeiten außerhalb des Hauses“ (XENOPHON a.a.O., S. 261). Er spricht dann dem Mann eine größere körperliche Widerstandsfähigkeit zu und den Frauen eine größere Liebe für die Kinder und eine Fähigkeit, „Hüterin des Eingebrachten“ zu sein. Allerdings sieht er in zwei Dingen Frauen und Männer gleich, in bezug auf „Gedächtnis und Sorge“ und in der „Maßhaltung“. Wie bei XENOPHON schon angesprochen, ziehen sich durch die Diskussion der Haushaltsführung diese drei Faktoren durch. Erstens die Organisation des Haushaltes in bezug auf Sachen und Personen, zweitens die Produktion von Sachen sowie die Produktion des eigenen Nachwuchses, drittens die Konservierung von Sachen und die Reproduktion der Arbeitskraft (dies allerdings ist eine neuere Erscheinung).

Die Fähigkeit zur öffentlichen Kommunikation

Der zweite Punkt, den ich hier ansprechen möchte, ist die Fähigkeit der Frauen zur Teilnahme an der öffentlichen Kommunikation. Frauen wird in der Literatur als einziger Ort ihres Sprechens und Handelns das Haus zugewiesen. Ganz so eingeschränkt war dies in der Geschichte niemals. Frauen hatten stets Außenkontakte erstens in ihrer Verbindung zum Markt. MEYER (1982) nennt Einkaufen eine neue Arbeit (siehe MEYER a.a.O., S. 127). Dies ist sicherlich so nicht richtig, denn schon aus den herrschaftlichen Haushaltsbüchern in der vorindustriellen Zeit im Weserraum ist zu schließen, daß die Haushalte über kleinere und größere Märkte mit der näheren und weiteren Umwelt verflochten waren. Es wurde z. T.

täglich oder mehrmals wöchentlich eingekauft. Klagen über die „Kaufsucht“ der Frauen, wie wir sie heute kennen, sind uns schon aus früheren Zeiten überliefert, z. B. durch HANS SACHSENS Gedicht „Das böse Weib“ (siehe dazu MAYN VON WESTENHOLZ 1931, S. 9.). Ob Männer in der Lage sind zu beurteilen, was Frauen für eine Haushaltsführung brauchen, mag dahingestellt sein. Zum Einkaufen braucht eine Frau verschiedene Fähigkeiten: das Rechnen mit Geld, das Kalkulieren des Vorrats, Kenntnisse der einzelnen zu erwerbenden Gegenstände, seien sie animalischen oder pflanzlichen Ursprungs, Kenntnisse über Haltbarkeitsdauer und dgl. Aber neben diesen entfalteten Materialkenntnissen erfüllt der Markt auch die Funktion des öffentlichen Kommunikationsraumes, des Kontaktes mit anderen Personen und der Vermittlung von Nachrichten. Neben dem Markt waren das Waschhaus, die Badestube, die Spinnstube, der allgemeine Backofen die Kommunikationszentren der Frauen vom Altertum bis zur frühen Neuzeit. Aus dem 17. Jahrhundert ist uns ein Sprichwort überliefert: „Wann ein Ding für den Backofen, in die Badstube und auf die Waschbank kommt, so ist's weit genug ausgekommen“ (nach MEISEL 1959, S. 35). Frauen hatten an diesen Orten die Möglichkeiten, Geschichten, Legenden, Erfahrungen auszutauschen, ihre Kenntnisse über Personen und Dinge zu vergleichen und voranzutreiben. Hier wurde auch das soziale Gefüge der Gemeinschaft hergestellt. „Das Gerede war Teil einer sozialen Praxis, in welcher ihre familiäre und soziale Stellung innerhalb des Dorfes eingekreist und immer wieder neu festgelegt wurde. Das Gerede hielt Außenseiter draußen und versicherte sich der gemeinsamen Bindungen innerhalb der Gemeinschaft. Klärte und bestimmte die Beziehungen der Individuen innerhalb der Bindungen der Haushalte, in Familie und Verwandtschaft und im Statusgefüge des Dorfes. Teilnahme am Gerede setzte voraus, daß einer dazugehörte. Über die Belange der Verwandtschaft mitreden können hieß nicht nur das Heute zu kennen, sondern z. B. auch die Geschichte der Heirat und der Herkunft der vorherigen Generationen. In dieser Vergangenheit waren schließlich auch die Bündnisse entstanden, die eine Familie mit anderen Familien des Dorfes verknüpfte und die einen Teil der Machtverhältnisse des Dorfes ausmachten“ (SCHULTE 1985, S. 21). So wurde über Frauen lokale Sozialgeschichte tradiert, soziales Gefüge festgelegt und Ausschlußverfahren von unerwünschten Personen vorgenommen. Der „Kaffeeklatsch“ in der städtischen Gesellschaft des 19. und 20. Jahrhunderts mag eine ähnliche Funktion gehabt haben, obwohl nicht mehr die Gesamtheit eines sozialen Organismus hier zusammentrat, sondern nur noch Frauen aus spezifischen Kreisen, die überwiegend durch den beruflichen Status der Männer bestimmt waren, zusammenkamen. Auch die großen Gesellschaften, die das Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert sich gegenseitig geben mußte, sind unter diesem Aspekt zu sehen. Auch ist festzustellen, daß diese Kommunikationskanäle in erster Linie in gleichgeschlechtlichen Gruppierungen verliefen. Z. B. bei diesen schon erwähnten Gesellschaften trennten sich nach dem Essen die Herren und Damen in jeweiligen Räumlichkeiten, und die Gespräche wurden, so kann man Berichten entnehmen, dann offener und bezogen sich auf direkt interessierte Themen. Es ist also festzuhalten, daß es für die Frauen (und auch für die Männer z. B. an Theken der Gaststätten oder Herrenclubs) einige Kommunikationsorte und -netze gab und gibt, in denen Neuigkeiten, Erfahrungen ausgetauscht und soziale Positionen festgelegt wurden/werden. Dieser indirekte gesellschaftliche Einfluß über die Definition von sozialen Beziehungen ist in seiner Bedeutung für politisches Handeln bislang nicht hinreichend untersucht, jedoch läßt sich feststellen, daß hier Frauen Fähigkeiten der Einflußnahme besessen haben und besitzen. Es ist festzustellen, daß es eine allgemeine Fähigkeit von Frauen gibt zur indirekten politischen Einflußnahme.

Der dritte Punkt, den ich hier anspreche, ist die Beziehung der Frauen zur Literatur. Schon im frühesten uns bekannten Curriculum für Mädchenbildung ist ein Kanon von literarischen Werken, die geeignet zur Mädchenerziehung sind, angegeben. HIERONYMUS schreibt an LAETA einen Brief, in dem er die Erziehungsgrundsätze für ihre Tochter Paula, die für den geistlichen Stand bestimmt war, niederlegt. Es handelt sich also hier um pädagogische Richtlinien für angehende Nonnen. Diese wurden (neben einem weiteren Brief an GAUDENTUS vom gleichen Autor) grundlegend für die Entwicklung der Mädchenbildung in den Klöstern des Mittelalters. Neben Regeln für allgemeinere Verhaltensweisen finden sich hier genaue Angaben der zu lesenden Stücke aus dem Alten und Neuen Testament und Stücke der Kirchenväter.

Im Mittelalter allgemein, so konnte GRUNDMANN (1935) zeigen, spielen die Frauen als Anregerinnen, Rezipientinnen und Unterstützerinnen der Literatur eine wichtige Rolle. Sowohl in bezug auf klerikale, insbesondere mystische, wie aber auch auf weltliche Literatur sind die Damen der feudalen Schicht ausschlaggebend. GRUNDMANN stellt fest, daß sie den Wandel vom Lateinischen zum Deutschen als Literatursprache aktiv unterstützt haben. Auf visuellem Gebiet kann diese These untermauert werden durch die zahlreichen Darstellungen lesender weiblicher Heiliger und die Darstellungen der in ein Buch vertieften Marien. Die Beziehung von weiblicher religiöser Frömmigkeit und Lesen ist eindeutig aus diesen Bildern und Plastiken zu entnehmen. Nicht unkritisiert allerdings war diese Zuwendung zu literarischen Werken. ERASMUS VON ROTTERDAM (1526) verfaßte eine Diskussion zwischen einem Abt und einer gebildeten Frau. Der Abt empört sich darüber, daß MAGDALIA nicht nur französische, sondern auch griechische und lateinische Bücher liest. Er sagt: „Die Bücher trocknen das Weib und das Gehirn aus und sie haben ohnehin schon wenig davon“ (ERASMUS VON ROTTERDAM, a.a.O., S. 110). MAGDALIA dagegen verteidigt sich, indem sie auf die Aufgaben der Hausfrau hinweist, dem Hauswesen vorzustehen und die Kinder zu erziehen, und dies wären Aufgaben, die sie nicht ohne Weisheit vollbringen ließen. Solche Weisheit könnte sie den Büchern entnehmen. ERASMUS VON ROTTERDAM versucht so humanistisch-spezifischen Arbeitsteilung. Ähnlich wird für literarische Bildung auch später argumentiert, etwa bei FENELON, dessen Erziehungsgrundsätze für das deutsche Mädchenschulwesen des 18. und Beginn des 19. Jahrhunderts von grundlegender Bedeutung sind. Auch er fordert neben gesellschaftlichen und hauswirtschaftlichen Kenntnissen eine ausgesprochen philologische Ausrichtung der Bildung in bezug auf Sprachen und das Lesen, insbesondere der französischen Bücher. Im 18. Jahrhundert entsteht dann eine spezifische Literatur für Frauen in Form von Frauenzeitschriften und Frauenromanen. Hier soll zweierlei erreicht werden. Einerseits soll das Lesebedürfnis der Frau kanalisiert und auf diejenigen Themen gelenkt werden, die für sie (für ihre Tätigkeitsbereiche) besonders nötig sind. Zweitens aber besteht offensichtlich das Bedürfnis der Frauen nach ihnen gemäßem Lesestoff. Die Klagen über die Oberflächlichkeit des Lesens, die Franzosenabhängigkeit und die Lesewut nehmen durch das Jahrhundert zu. Im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert entsteht dann auch für die jüngeren Frauen, die Mädchen, eine spezifische Literatur, so daß wir seit dieser Zeit eine allgemeine Literaturgattung haben, die sich an Männer, Jungen, wendet (und den Frauen nicht verschlossen bleibt), und eine spezifische, die sich an Frauen richtet. Die Ausrichtung auf einen spezifischen Geschlechtscharakter durchzieht diese Literatur bis heute. Die Ausrichtung auf religiöse Stoffe, auf die Annahme eines schweren Schicksals und auf das

Tragen in Geduld und Sanftmut allerdings steht heute als Tendenz dieser Literatur nicht mehr im Vordergrund. Allerdings besteht ein Phänomen nach wie vor, daß Mädchen und Frauen mehr lesen als Männer.

Was bedeutet nun dieses Lesen für die allgemeine Bildung der Frau? Erstens bietet Lesen die Möglichkeit, Weltkenntnis, Erfahrung in die häusliche Sphäre hineinzuholen, ohne diese zu verlassen (im Gegensatz etwa zu den Bildungsreisen, die am Ende des 18. Jahrhunderts für den allgemeingebildeten Mann zur Verpflichtung wurden). Lesen bedeutet also Welterfahrung, ohne das Haus verlassen zu müssen. Zweitens hat aber dieses intensive Lesen auch immer eine eskapistische Tendenz, da es ermöglicht, der begrenzten Realität zu entfliehen, anstatt diese zu verändern. Drittens wird diese Tendenz zur Versöhnung durch den Traum (Tagtraum) mit der Realität noch durch die Inhalte dieser Literatur, die spezifisch für Frauen hergestellt wurde, unterstützt. Allerdings kann diese Literatur auch in Einzelteilen vorwärtsweisenden emanzipatorischen Charakter haben, wenn sie sich auf die tatsächlichen Probleme und sozialen Situationen von Frauen beziehen (wie es z.B. in der Literatur der neuen Frauenbewegung geschieht). Viertens allerdings muß betont werden, daß es sich bei dem Lesen um einen überwiegend individualistischen Zugang zur Welterfahrung handelt, der politisches Handeln in Gemeinsamkeit mit anderen nicht ersetzen kann. Am Beispiel der Beziehung von Frauen zur Literatur kann die Ambivalenz weiblichen Lebens zwischen Teilnahme an allgemeiner Welterfahrung und abgeschlossener privater Existenz aufgezeigt werden.

Die Bildung der „Ausnahmefrauen“ und die allgemeinen Bildungsmöglichkeiten einer Zeit

In meinem letzten Absatz möchte ich jetzt einige Anmerkungen zu den sog. Ausnahmefrauen machen. Ich schließe mich hier einer Aussage von SEVE (1972) an, in der er von GOETHE sagt, daß dieser Mann nicht die Ausnahme seines Jahrhunderts sei, sondern die höchste Möglichkeit der Entfaltung in dieser Zeit aufzeige. So sind diese Frauen nicht etwa „Monstren“, wie sie genannt wurden, sondern die höchste Entfaltung von Frauenbildung. Es läßt sich zeigen, daß für das Mittelalter die Bedingung der Überschreitung der begrenzten Bildung der Frauen fast ausschließlich nur in den Frauenklöstern möglich waren (Beispiele wären HILDEGARD VON BINGEN, HERATH VON LANDSBERG, KATHARINA VON SIENNA, THERESA VON AVILA u. a.). Sie konnten in einigen Frauenklöstern den gesamten Bildungskanon des Mittelalters, die septem artis liberales, erwerben und kompilatorisch wie eigenständig aus diesem Wissen Neues generieren. Im Übergang zum Mittelalter wurden dann die Faktoren klösterliche Erziehung und familiäre Beziehung von Bedeutung. CARITAS PIRCKHEIMER z. B. entstammte einer Humanistenfamilie und war Äbtissin eines Klosters. Sie – und das bleibt für die Frauen der frühen Neuzeit auch ein bestimmender Faktor – stand mit vielen gelehrten Männern ihrer Zeit in einem regen Briefwechsel, so daß sie über Schreiben und Lesen am wissenschaftlichen Diskurs ihrer Zeit teilnehmen konnte. Für das 16. bis 18. Jahrhundert scheint das bestimmende Moment für den Erwerb einer überdurchschnittlichen Bildung familiäre Unterstützung zu sein. Überwiegend waren es Väter, z.T. auch Brüder, die die Neigungen ihrer Töchter/Schwestern unterstützten. (Beispiel: SCHÜRMANN, LEPORIN, MERIAN, SCHLÖTZER, HERSCHEL.) Im 19. Jahrhundert war die Forderung nach Erweiterung der weiblichen Bildung eine der Forderungen der bürgerlichen Frauenbewegung. Hier liefen Bildungsforderungen und politische Bewegung zusammen. SCHLEIERMACHERS Forderung an die Frauen: „Laß dich gelüsten nach der Männer Bildung“ wurde politische Zielvorstellung für diese Frauen, die

sich für die Verbesserung der Mädchenbildung, die Zulassung der Frauen zum Hochschulstudium und zu erweiterten Berufsmöglichkeiten einsetzten. So haben sich die Frauen im 20. Jahrhundert neben ihrer allgemeinen weiblichen Bildung auch die der Männer angeeignet. Allerdings ist bislang kein Gegenzug zu bemerken, in denen sich Männer die Bildung der Frauen in bezug auf Hausarbeit in ihren vielfältigen Tätigkeitsbereichen aneignen, so ist bislang die allgemeine Bildung der Männer nur als eine Reduktion allgemein nützlicher gesellschaftlicher Bildung zu betrachten.

Literatur

- BARLEBEN, I./KUSKE, G.: Kleine Kulturgeschichte der Wäschepflege. Düsseldorf 1951.
- BEUYS, B.: Familienleben in Deutschland. Reinbek b. Hamburg 1984.
- ERASMUS VON ROTTERDAM, hrsg. von FRIEDRICH HEER. Frankfurt/M., Hamburg 1962.
- GRUNDMANN, H.: Die Frauen und die Literatur im Mittelalter. Ein Beitrag zur Frage nach der Entstehung des Schrifttums der Volkssprache. Leipzig 1935.
- HIERONYMUS: Brief an Laeta und an Gaudentius. Übersetzt, erläutert von ERNEST KONRAD. Paderborn 1889.
- KUHN, A.: Über Hausväterliteratur. In: Frauen in der Geschichte. Bd. 4. Düsseldorf 1983.
- MAURIZIOA: Die Geschichte der Pflanzennahrung. Berlin 1927.
- MEISE, H.: So backt der Bauer sein Brot. Bielefeld 1959.
- MEYER, S.: Die mühsame Arbeit des demonstrativen Müßiggangs über die häuslichen Pflichten der Beamtenfrauen im Kaiserreich. In: HAUSEN, K. (Hrsg.): Frauen suchen ihre Geschichte. München 1982.
- MEYER, S.: Das Theater mit der Hausarbeit. Bürgerliche Repräsentation in der Familie der Wilhelminischen Zeit. Frankfurt/New York 1982.
- MEYN VON WESTENHOLZ, E.: Frauenbildung im Mittelalter. Berlin 1930.
- RICHARZ, I.: Herrschaftliche Haushalte in vorindustrieller Zeit im Weserraum. Berlin 1971.
- SACHS, H.: „Das pos weib“. In: MEYN VON WESTENHOLZ, E.: Die mittelalterliche Hausfrau. Berlin 1931.
- SCHMID, P.: Das Allgemeine – Die Bildung und das Weib. Zur verborgenen Konzipierung von Allgemeinbildung als allgemeine Bildung für Männer. Manuskript 1985.
- SCHULTE, R.: Bevor das Gerede zum Tratsch wird. Das Sagen der Frauen in der bäuerlich dörflichen Welt Bayerns im 19. Jahrhundert. In: Journal für Geschichte 2/85, S. 16ff.
- XENOPHON: Die sokratischen Schriften. Übertragen von ERNST BUCHS. Stuttgart 1956.

Anschrift der Autorin:

Dr. Ilse Brehmer, Wittekindstraße 22, 4800 Bielefeld 1

Gleichheit und Differenz der Geschlechter – Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung¹

Im Jahr 1932 veröffentlichte SIGMUND FREUD einen Text mit dem Titel „Die Weiblichkeit“, den er auf den ersten Seiten, als zeitgenössisches Verständnis des Geschlechterverhältnisses, wie folgt einleitet: „Meine Damen und Herren! (...) Über das Rätsel der Weiblichkeit haben die Menschen zu allen Zeiten gegrübelt (...) Auch Sie werden sich von diesem Grübeln nicht ausgeschlossen haben, insofern Sie Männer sind; von den Frauen unter Ihnen erwartet man es nicht, sie sind selbst dieses Rätsel“ (1978, S. 544f.). Diese Worte sind exemplarisch, weil sie zeigen, wie der falsche Universalismus, der das partikulare Männliche zum universalen Menschlichen erklärt, funktioniert: durch Projektion. Das Rätselhafte, d. h. das Unbegriffene, Verunsichernde der Frage der menschlichen Zweigeschlechtlichkeit wird nicht als auch die Männer betreffendes Lebensproblem erkannt, sondern als Problem von Männlichkeit verdrängt und an das Weibliche delegiert. Über diese Projektion konstituiert sich Männlichkeit als *der* Inbegriff des denkenden Subjekts, das sich ein Objekt unterstellt, diesem Objekt die bei sich selbst verdrängten Qualitäten zuschreibt und für sich das Vorrecht des aktiv forschenden „gebildeten“ Menschen in Anspruch nimmt². Das Nachgrübeln der Frauen über die aus ihrer Perspektive unbegreiflichen Aspekte der Männlichkeit und über ihre Weiblichkeit wird in diesem Diskurs ausgeschlossen.

FREUD artikuliert hier ein historisch und kulturell bedingtes Verständnis des Geschlechterverhältnisses³. Denn die Tatsache der menschlichen Zweigeschlechtlichkeit⁴ erfährt in jeder Gesellschaft, in jeder Kultur ihre je eigene Deutung. Bildungsprozesse sind immer auch Auseinandersetzungen mit der Tatsache der Zweigeschlechtlichkeit und Aneignungsprozesse der Gestaltung des Geschlechterverhältnisses in der jeweiligen historischen Phase. Die Erkenntnis: ‚es gibt ein anderes menschliches Geschlecht, dem *ich nicht* angehöre‘, ermöglicht auch Individuation: Abgrenzung vom Anderen als schmerzliche und produktive Erfahrung, das eigene Begrenztsein als Bedingung der Existenz, als Mangel und als Möglichkeit.

Daß Menschen von Geburt an weiblich oder männlich sind, bedeutet für beide, daß sie nur die Erfahrungen des eigenen, nicht aber die Erfahrungen des anderen Geschlechts kennen. Sozialpsychologisch können sowohl Haß, Neid, Feindschaft, Entwertung, Diskriminierung, als auch Begehren, Liebe oder Idealisierung Verarbeitungsformen der Zweigeschlechtlichkeit sein.

Historisch ist die Hierarchisierung, d. h. Entwertung und Diskriminierung der Frauen auf der ideologischen Ebene, und ihre Ausbeutung auf der ökonomischen Ebene die vorherrschende Form der Gestaltung des Geschlechterverhältnisses⁵.

Verdrängung und Verleugnung *des Weiblichen* sind, und ich beziehe mich dabei auf Erkenntnisse der Frauenforschung, der Kritischen Theorie und des französischen Strukturalismus, als jene Formen der Gestaltung des Geschlechterverhältnisses analysiert worden, die

erst die Konstituierung der abendländischen Rationalität ermöglichen⁶. LUCE IRIGARAY z.B. sagt: „Jede bisherige Theorie des Subjekts hat dem ‚Männlichen‘ entsprochen“ (1980, S. 169). Universell formulierte Aussagen in diesen Theorien sind „falsch“, weil sie, entgegen ihrer Behauptung, Partikulares betreffen. Die Autoren der Dialektik der Aufklärung, der Religionswissenschaftler KLAUS HEINRICH, um nur einige zu erwähnen, haben die *formale Logik* als Schule der Vereinheitlichung analysiert, die durch die logische Voraussetzung des ausgeschlossenen Dritten sowohl individuelle (männliche) Identität als auch das überindividuelle Allgemeine stiftet.

Wenn die Formeln der klassischen Logik, ihre Begriffe und Gesetze als Inhalte gelesen werden, kann erkennbar werden, wogegen sie sich wehren: Sie setzen Strukturen, die Unbeschreibliches, Einmaliges, Widersprüchliches, Vielfältiges und Veränderliches nicht gelten lassen (vgl. HEINRICH 1981, S. 15ff.). Die formale Logik mit ihren Ansprüchen auf Allgemeinheit, so HEINRICH, duldet keine Ambivalenz, keine Mischung, die feste Konturen antasten könnte, keine Bewegung, die den identifizierten Gegenstand zu etwas anderem werden ließe, kein Ereignis, dem sie nicht einen verursachenden Ursprung unterstellte, und keine Einmaligkeit einer Erscheinung oder Erfahrung. Sie will immer sagen, so ADORNO, worunter etwas fällt oder wovon etwas ein Exemplar sei (vgl. 1980, S. 152). Die okzidental Denkgewohnheiten haben so einen „falschen Universalismus“ produziert, der die *Unvorhersehbarkeit der Veränderungen in der Zeit* und die *Unübersehbarkeit der Mannigfaltigkeit* durch logische Ausgrenzungsverfahren einschränkt.

Die Kritik am falschen Universalismus der okzidental-vernünftigen Denkgewohnheiten ist häufig als „neuer Irrationalismus“ bezeichnet worden. Ein solcher Vorwurf durch eine Rationalität, die sich selbst als im Besitz vernünftiger Aussagen behauptet, übersieht die Gefahr der Irrationalität ihrer eigenen Strukturen, die Kehrseite der herrschenden Vernunft⁷. Dabei ist allerdings immer zu berücksichtigen, daß auch die Vernunftskritik selbst sich vernünftiger, „logischer“ Denkstrategien bedient, daß es nicht möglich ist, jenseits davon zu argumentieren. A. WELLMER hat diesen nicht aufhebbaren Widerspruch der Dialektik der Aufklärung verdeutlicht: In der Arbeit an diesem Widerspruch geht es darum, das von den Begriffen Verdrängte mit Begriffen aufzutun, ohne es ihnen gleichzumachen (vgl. 1985, S. 155).

Für die Frauenforschung kann die Auseinandersetzung mit der Kritik eben dieser Denkweisen außerordentlich anregend sein, weil es darum geht, nicht unter umgekehrten, feministischen Vorzeichen unbemerkt den alten Strukturen verhaftet zu bleiben.

Die Logik des falschen Universalismus ermöglicht eine Form der Gestaltung des Geschlechterverhältnisses. Ich möchte im folgenden zwei in dieser Logik operierende Diskurse⁸ zum Geschlechterverhältnis vorstellen, von welchen auch die Theorien der Allgemeinbildung geprägt sind (vgl. SCHMID 1985). Im Anschluß daran werde ich auf drei Diskurse, die sich als Gegen-Rede in Frauenbewegung und Frauenforschung entwickelt haben, zu sprechen kommen.

1. Zum Diskurs der hierarchischen Geschlechterdifferenz

Hierarchiebildung ist die patriarchale Form der Deutung der Zweigeschlechtlichkeit, die *Formen* der Hierarchiebildung änderten sich mit den historischen Phasen des Patriarchats. Die europäische Bildungstradition ist in ihrer Hauptströmung von dieser Hierarchiebildung

bestimmt, in der sich Männlichkeit als bestimmter Wert setzt und Weiblichkeit als inferiore, abgeleitete unterstellt. Historikerinnen konnten zeigen, wie in verschiedenen Phasen unserer Geschichte die Geschlechterhierarchie begrifflich gefaßt wurde, z. B. in den letzten 200 Jahren durch die Polarisierung der als naturgegeben konzipierten Geschlechtscharaktere (vgl. HAUSEN 1978). Hierarchiebildung bedient sich bestimmter Verbalisierungsstrategien, welche die Unterordnung des Weiblichen unter das Männliche artikulieren. Mit den folgenden Stichworten soll verdeutlicht werden, in welchen typischen Denkfiguren das Prinzip des ausgeschlossenen Dritten funktioniert, das dem „Gesetz desselben“ gehorcht, nur vertikale Anordnung zuläßt und keine qualitative Heterogenität erlaubt (vgl. IRIGARAY 1980, S. 32).

Beispiele für hierarchiebildende Denkfiguren sind:

- Komplementbildung = Ergänzung, Weiblichkeit wird in komplementärer Form zu Männlichkeit gebildet. (Beispiele: aktiver Mann versus passive Frau, Mann – Geist versus Frau – Materie, oder die Vagina wird nur in ihrer Funktion als Penisherberge begriffen.)
- Analogiebildung = Bildung oder Umbildung einer sprachlichen Form nach dem Muster einer anderen. (Beispiele: eigenständige Frau = phallische Frau, Mannweib, Klitoris = kleiner Penis.)
- Komparativbildung = Steigerung als Vergleich einer Dimension. (Beispiele: Männer sind stärker als Frauen, Frauen sind schwächer als Männer, Männer haben [je nach Epoche] mehr oder weniger Libido als Frauen, „Das kleine Mädchen ist nichts als ein kleiner Mann“ [Es geht also immer um ein Mehr oder Weniger vom selben]).
- Negation = Verleugnung. (Beispiele: Frau = Große Leere, Nichts, Negativität, Rätsel).

Die genannten diskursiven Mittel ermöglichen die Hierarchiebildung, sie ermöglichen entweder *Diskriminierung* (Herabsetzung, Entwertung) der Frauen oder auch ihre *Idealisierung* (Überhöhung). In diesem System gibt es letztlich nur *einen* Wert, Männlichkeit; Weiblichkeit kommt als eigene Qualität nicht vor. Es handelt sich also um einen *Monismus*, d. h. um eine Einheitslehre, nach der verschiedene Erscheinungen in Wirklichkeit als einheitlich und von *einer Grundbeschaffenheit* empfunden werden. Von der Position des phallischen Monismus her ist die Wirklichkeit der menschlichen Zweigeschlechtlichkeit gar nicht denkbar.

In den Diskursen der hierarchischen Geschlechterdifferenz der letzten 200 Jahre kam der Erziehung eine unerläßliche Aufgabe zu. Die Bildung der Männer wurde dabei zur „allgemeinen“ erklärt und in einem allgemeinbildenden Schulwesen vermittelt (vgl. SCHMID in diesem Heft).

2. Zum Diskurs der übergangenen Geschlechterdifferenz

Offen hierarchische Diskurse traten im Zuge der Demokratisierung in diesem Jahrhundert zurück, und eine Denk- und Redeweise, die sich selbst als geschlechtsneutral versteht, setzte sich durch.

Die Frauenemanzipation des 20. Jahrhunderts hat für die große Mehrheit wissenschaftlicher Autoren aller Disziplinen eine Differenzierung nach Geschlechtern überflüssig gemacht, die ausschließliche Verwendung der grammatikalisch männlichen Form subsumiert die Frauen

unter männliche Begriffe. Bezeichnungen wie Menschen, Schüler, Studenten, Bundesbürger, Minister machen Frauen unsichtbar.

Trotz gegenteiliger Intentionen handelt es sich beim geschlechtsneutralen Diskurs um eine subtile Fortsetzung des konservativen Diskurses. Noch im vorigen Jahrhundert waren mit den männlichen Begriffen nur Männer gemeint, denn Männer stellten das Allgemein-Menschliche dar (vgl. BOCK 1983). Feministische Analysen konnten inzwischen in großer Zahl deutlich machen, wie sehr durch die neutralisierende Redeweise die Existenzweisen der Frauen aus dem Bewußtsein verdrängt werden (vgl. z. B. TRÖMEL-PLÖTZ 1980, 1981).

Diese Variante des falschen Universalismus bedeutete die Auslassung der wissenschaftlichen Kategorie „Geschlecht“. Gegenwärtig wird sichtbar, daß eine ganze Generation sozialisationstheoretischer und entwicklungspsychologischer Literatur deswegen revisionsbedürftig ist (vgl. PRENGEL 1985b). Markantes Beispiel ist die Erforschung der weiblichen Moral durch CAROL GILLIGAN (1984), die zeigen konnte, daß die PIAGETSche Theorie der Moralentwicklung nur Aussagen über die männliche Entwicklung enthält, die weibliche Entwicklung aber in qualitativ anderen Phasen verläuft. Eine der Hauptaufgaben der pädagogischen Frauenforschung ist nun die Einführung der sozialen Kategorie Geschlecht in die Erziehungswissenschaften.

3. Die Diskurse der Frauenbewegung

In verschiedenen Phasen und Fraktionen der Frauenbewegung entstanden unterschiedliche Konzeptionen zur Aufhebung der Hierarchie zwischen Männern und Frauen. Alle Diskurse der Frauenbewegung entwickeln neue Vorstellungen zum Verhältnis der Geschlechter, denen gemeinsam ist, daß sie die patriarchale Unterwerfung der Frau bekämpfen.

3.1 Zum Gleichheitsdiskurs – die aufgehobene Geschlechterdifferenz

Egalité ist das Ziel in einem Kampf, der auf unterschiedliche Weise von Sozialistinnen, Frauen des liberalen Bürgertums und Feministinnen, z. B. A. SCHWARZER, geführt wurde und wird. Im Hinblick auf Gleichstellung hat die 1. Frauenbewegung große historische Erfolge errungen. Der internationale Freiheitskampf brachte in vielen Ländern die formale Gleichstellung, u. a. im Hinblick auf Anerkennung als mündige Bürgerin, aktives und passives Wahlrecht, Versammlungsrecht, Recht auf freie Wahl des Ehe- oder Liebespartners und Recht auf Ausbildung und Universitätsstudium.

Dennoch ist die Gleichstellung der Frau noch lange nicht Realität. Es mangelt vielmehr immer noch an Gleichheit in ökonomischen, finanziellen, juristischen Bereichen sowie in den Lebensbereichen Arbeit, Liebe einschließlich Sexualität und Bildung und Ausbildung. Mittel im Kampf um gleiche Rechte sind neben Quotierungen auch bildungspolitische Maßnahmen: Koedukation, Qualifizierung (u. a. Mädchen in Männerberufe) und kompensatorische Erziehung.

Das Problematische an den Gleichheitsvorstellungen ist, daß sie die Hierarchie zwischen Männern und Frauen durch Angleichung aufheben wollen. Männliche Standards bleiben in diesem Denken die Norm. Das Frauenbild bleibt, ganz der ausgrenzenden Logik verhaftet, von Inferiorität geprägt, denn die Frauen müssen sich männlichen Normen anpassen, um

vollwertige Menschen zu werden. Dieser Weg bleibt in gewissem Sinne in der hierarchischen Geschlechterdifferenz, die er verlassen will, stecken. Die Entwertung und Unsichtbarmachung der historisch gewordenen Qualitäten der weiblichen Existenzweise wird fortgeschrieben. Das Primat des Männlichen bleibt erhalten, Frauen wollen erreichen, was Männer sind bzw. haben.

Auch die *Symmetriebildung*, die „Spiegelungsgleichheit“ in den sehr populären Androgynitätskonzepten ist in meinen Augen eine monistische Form der Deutung der Zweigeschlechtlichkeit. Hier wird der männliche Wert samt seines jeweils abgeleiteten Komplements auf Männer und Frauen bezogen. Beide gleichen sich zum Schluß. Aufhebung der Hierarchie ist in dieser Variante der Geschlechtergleichheit nur denkbar über die Herstellung der Spiegelungsgleichheit. Die Erkenntnis der Androgynitätskonzepte gelangt nicht dazu, daß die Gleichberechtigung der Verschiedenen möglich ist. Sie ist darum in ihrem Beharren auf inhaltlicher Identität zwischen Frauen und Männern kurzsichtig und eindimensional.

Mittlerweile sind viele pädagogische Bemühungen diesem Ziel verpflichtet. Dieser Text versteht sich auch als Anregung, in emanzipatorischen Bildungskonzeptionen über die ausschließliche Orientierung an Gleichheit mit dem Mann und an Androgynitäts-Leitbildern hinauszudenken.

Meines Erachtens sind gleiche Rechte, gleicher Lohn, gleiche Verfügung über alle materiellen Ressourcen als Basis der Freiheit zur Selbstbestimmung unerläßliche Ziele der Emanzipationspolitik und der Bildungsarbeit. Dieses Versprechen der Demokratie ist noch nicht eingelöst. Auf egalité kann nicht verzichtet werden, sie ist aber nicht das Ziel, sondern erst die weiteren Entwicklungen.

3.2 Zum feministischen Diskurs der Aufwertung des Weiblichen

So sehr der Gleichheitsdiskurs eine unerläßliche Basis der Frauenemanzipation darstellt, so wenig löst er den Widerspruch, daß er einerseits Frauen aus der Unterlegenheit befreien will, sie andererseits aber, solange sie nicht den Männern gleich sind, ebenfalls nur als Mängelwesen denken kann.

Eine Reaktion der Frauenbewegung auf diese Erkenntnis war die Erforschung der weiblichen Existenzweise hinsichtlich ihrer spezifischen Produktivität. Frauenbewegung und Frauenforschung entdeckten in einem Zusammenspiel von Theorie und Praxis die „Schlüsselthemen“ (im Sinne von FREIRE) der weiblichen Lebensweise: Beziehungsfähigkeit; Arbeitsvermögen; Gewalt gegen Frauen; sexueller Mißbrauch der Mädchen; geschlechtsspezifische Sozialisation; Mütterlichkeit; Menstruation; Sinnlichkeit und Sexualität als leibliche, emotionale, soziale und sich historisch wandelnde Erfahrungen; Sexismus der Schule; Erfahrungen der Mädchenkindheit etc.⁹. Die Entdeckung dieser Schlüsselthemen ist häufig verbunden mit Kritik an der Männergewalt und an Zerstörungen durch instrumentelle – männliche – Vernunft.

Einige Positionen, die dem Diskurs der Aufwertung des Weiblichen verpflichtet sind, laufen Gefahr, unter umgekehrten Vorzeichen neue Hierarchien zu bilden, wenn sie Frauen als die besseren Menschen definieren und dem „schlechten“ männlichen Prinzip ein „gutes“ weibliches Prinzip gegenüberstellen. Die Vorstellungen der „neuen Weiblichkeit“ oder auch der „neuen Mütterlichkeit“ erfahren darum häufig harte Kritik oder werden lächerlich

gemacht. Leicht wird die unerläßliche Bedeutung der feministischen Entdeckung und Aufwertung des Weiblichen für die Entwicklung einer Theorie des Geschlechterverhältnisses übersehen. Auch der häufig geäußerte Biologismusvorwurf trifft hier nicht. Die Qualitäten der weiblichen Existenzweisen, ihre Arten zu leben, zu fühlen, zu denken, zu sprechen, zu handeln, zu produzieren, ihre Kinder zu gebären und aufzuziehen, sind in ihren historisch entwickelten Formen und Bedeutungen zu begreifen. Werden dabei bestimmte Verhaltensweisen als „typisch weiblich“ deutlich, so sind sie nicht unhistorisch als „Naturkonstanten“ zu verstehen, sondern als historisch vorherrschende Entwicklungen.

Für die Pädagogik gibt dieser Ansatz vor allem die Anregung, nach den subjektiven Erlebnisweisen der Mädchen zu fragen und die Mädchenkindheit nicht länger den Wirkungen heimlicher Lehrpläne zu überlassen.

In den jüngsten pädagogischen Bemühungen um die Gleichstellung der Mädchen wird sichtbar, wie gering der Einfluß ist, den der Diskurs der Aufwertung des Weiblichen in Gesellschaft und Erziehung ausübt. Zentrale Elemente des Selbstbildes sehr vieler Mädchen, wie Schönheit und Beziehungsfähigkeit (die sich auch im Puppenspiel artikuliert), werden mit Entsetzen registriert („Haben wir das den Kindern... in der Schule vermittelt?“) und fast ausschließlich als abzuschaffende „Geschlechterrollenstereotype“ eingeordnet (VALTIN/KOPFFLEISCH 1985, S. 101 ff.) Die kulturhistorisch entstandenen und nach wie vor gesellschaftlich bedeutsamen Qualitäten der weiblichen Lebens- und Arbeitsweise werden von der Mehrheit der fortschrittlichen Pädagoginnen und Pädagogen nach wie vor fast ausschließlich als Defizite gesehen. Ihre bedeutsame, Lebensqualität produzierende gesellschaftliche Wirkungsweise wird verkannt (vgl. SCHAEFFER-HEGEL/WARTMANN 1984). Die sich im Bedürfnis, „schön“ sein zu wollen, artikulierende Ästhetik der Mädchen sowie ihre sozialen Kompetenzen werden nicht als Handlungspotentiale und Reichtum der Persönlichkeit gesehen und damit auch nicht anerkannt und gefördert.

Eine bemerkenswerte Ausnahme dieser „fortschrittlichen“ Tendenzen stellt der „Sechste Jugendbericht“ zur „Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland“ dar. Er gehört zu den wenigen wissenschaftlichen Texten, in denen die Frage nach den Stärken der Mädchen gestellt wird (DEUTSCHER BUNDESTAG 1984, S. 200–316).

Die Gefahr, die in einigen Äußerungen dieses Ansatzes zum Ausdruck kommt, ist die einer neuen Hierarchisierung unter umgekehrten Vorzeichen, die den Sinn erfüllt, über die tatsächliche gesellschaftliche Unterlegenheit hinwegzutrusten.

3.3 Der Diskurs der Offenheit für die vielfältig-heterogene Geschlechterdifferenz

Offenheit für die Differenz der Geschlechter ist eine neue Perspektive, die erst möglich wurde aufgrund von interdisziplinären Denkanstößen:

- Die Rezeption der philosophischen Diskussion des Logo- und Phallozentrismus (nach sehr unterschiedlichen Autorinnen und Autoren, u. a. vor allem IRIGARAY, ADORNO, HEINRICH, WELLMER) bewirkte die Aufmerksamkeit für das Problem der ver-ein-heitlichenden Denkfiguren.
- Die Auseinandersetzungen mit der Psychoanalyse und den Traditionen der „Erziehung und Mündigkeit“ bestärkte mich, nicht Leitbilder und Lernziele vorab zu definieren, sondern das Risiko offener Prozesse und selbstverantworteter Entscheidungen als zentralen

Bestandteil emanzipatorischer Bildungstheorie zu diskutieren (vgl. ADORNO 1979, MOLLENHAUER 1968, IRIGARAY 1979).

- Die pädagogische Kritik des Prinzips der homogenen Jahrgangsklasse und jene Konzepte offenen Unterrichts, in welchen Behinderte und Nichtbehinderte und Angehörige verschiedener Kulturen und Subkulturen miteinander lernen, ohne ihre persönlichen Eigenarten und kulturellen Zugehörigkeiten aufzugeben, ermöglichten die Vorstellung, daß die Geschlechter als historisch gewordene und sich auch weiterhin verändernde Verschiedene in gleichberechtigte Beziehung zueinander treten können (vgl. PRENGEL 1985d).
- Die Gedanken der Offenheit für Heterogenität entstanden auf der Basis der Gleichheitsforderungen und der Aufwertung der Weiblichkeit in Frauenbewegung und Frauenforschung, zugleich ermöglichten sie aber die permanente Reflexion feministischer Positionen. Es konnte deutlich werden, wie die Emanzipation durch Gleichstellung Gefahr läuft, herrschende phallozentrische Normen unangetastet zu lassen und sie auch für Frauen zur Norm zu machen, und wie die Aufwertung des Weiblichen Gefahr läuft, der Illusion einer neuen Hierarchie mit weiblichen Werten als Maßstab aufzusitzen.

Eine Pädagogik der Offenheit für Heterogenität verzichtet auf die teleologisch orientierte Vermittlung von Leitbildern. Sie ist damit offen für die Diskurse der Mädchen und Jungen, sie läßt auch den klischeehaften oder konservativen Phantasien Raum, geäußert zu werden und intendiert, sie „durchzuarbeiten“. Sie trägt so dazu bei, daß Kinder und Jugendliche sich ihrer subtilen Wünsche bewußter werden, und kann ihnen helfen, Formen der Selbstunterdrückung und der Unterwerfungsbereitschaft zu entdecken.

Das unzensierte Zulassen und Aussprechen dessen, was ist, ist Voraussetzung für kreative Entwicklungen. Kinder und Jugendliche können auf dieser Basis in bezug auf ihren Alltag und ihre längerfristigen Lebensperspektiven lernen, eigene Wege zu suchen, deren jeweilige Risiken selbstverantwortlich und bewußt einzugehen. Solche Erziehung zur Mündigkeit bedeutet, daß die Mädchen nicht „pädagogisierend“ von einem wie auch immer gearteten Emanzipationskonzept überzeugt, sondern darin unterstützt werden, zu eigenen, auch sehr verschiedenen Lebensentwürfen zu finden.

Offenheit für Heterogenität ist in diesem pädagogischen Prozeß Weg und Ziel zugleich. Wenn Kinder und Jugendliche auf diesem Weg lernen, daß Freiheit immer auch die Freiheit der Andersdenkenden ist, so lernen sie, daß ein Miteinander ohne Hierarchie und Unterordnung auch zwischen den Schülern denkbar ist; sie lernen, daß Hierarchie antastbar ist und daß eine Zurückstellung eigener Wünsche nicht selbstverständlich ist. Es geht dabei keineswegs um eine antipädagogische Idealisierung von Kindern, sondern um das Aufarbeiten kindlicher Vorstellungen, so daß sie in die Lage versetzt werden, die Konsequenzen ihres Handelns zu sehen, um auf dieser Basis selbständig zu entscheiden.

Das bedeutet auch Offenheit für innerpsychische Heterogenität. Widersprüchliche Persönlichkeitsanteile können entdeckt werden, da Abwehrmechanismen wie Verschiebungen, Verneinungen, Verkehrungen ins Gegenteil und Projektionen bearbeitbar werden. Mädchen und Jungen lernen so auch ihre Abhängigkeits- und Machtgelüste kennen und deren Widersprüchlichkeit aushalten (vgl. PRENGEL 1983, GARLICH 1985).

3.4 Positionsfindung im Prozeß

Die Reflexion verschiedener Diskurse der Frauenbewegung konnte zeigen, daß jede Position besondere Möglichkeiten, aber auch besondere Widersprüche aufweist. Eine Bildungstheo-

rie, die versucht, die Verdrängungen des falschen Universalismus der Allgemeinbildung zu überwinden, kann Anregungen aus allen genannten Positionen gewinnen.

Das Ziel der Realisierung gleicher Rechte, gleicher Verfügung über materielle Ressourcen, hat dabei universelle Gültigkeit, das Ziel der Aufwertung des Weiblichen läßt den weiblichen Partikularismus zu seinem Recht kommen, das Ziel der Offenheit für heterogene Geschlechterdifferenz eröffnet Chancen für nichthierarchische Persönlichkeitsentfaltung. Erst auf der Basis gleicher Rechte kann ein Miteinander des Verschiedenen entstehen.

Für emanzipatorische Bildungspolitik geht es darum, die Komplexität dieses Prozesses im Auge zu behalten und auf dem Hintergrund einer politisch-historischen Situationsanalyse jeweils Prioritäten zu setzen für die Arbeit an einem der möglichen noch nicht realisierten Ziele. Der gesellschaftliche Entwicklungsprozeß erfordert immer neue Positionsfindungen, dabei muß zwischen der Betonung von Gleichheit, Differenz und Offenheit situationsadäquat gewechselt werden.

Eine Allgemeinbildung, die nicht gleichschaltenden Denktraditionen verhaftet allen gemeinsam das Gleiche aufoktroyieren will, kann also dennoch ein für alle gleiches Ziel haben: sie zur Gleichberechtigung befähigen, durch Ermutigung von persönlicher Entscheidungsfähigkeit in Freiheit – Erziehung zur Mündigkeit, die zum nichthierarchischen Miteinander der Verschiedenen befähigt.

Anmerkungen

- 1 Dieser Text beruht auf meiner Arbeit über Ausgrenzungsprozesse des Weiblichen und auf einer Studie über Schulbildung und Gleichberechtigung, die ich für das HESSISCHE INSTITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG UND BILDUNGSFORSCHUNG konzipiert habe, er führt Ansätze dieser vorangegangenen Arbeiten weiter (PRENGEL 1984, 1985a).
- 2 Vgl. die Diskursanalyse von FREUDS Text „Die Weiblichkeit“ von LUCE IRIGARAY 1980, S. 13 ff., vgl. auch SCHLESIER 1981.
- 3 Vgl. die Analyse von „Geist“, „Arbeit“, „Liebe“ als zur Männlichkeit gehörende Qualitäten in bedeutenden Theorien vom „Menschen“ (ZINSER 1981).
- 4 Vgl. die frühe Auseinandersetzung mit der Frage der Zweigeschlechtlichkeit bei KLAUS HEINRICH (1962).
- 5 Vgl. die Grundlagenliteratur zur Patriarchatsforschung, z. B.: FESTER u. a. 1980, DINNERSTEIN 1979, CHODOROW 1985.
- 6 Vgl. sowohl aus der deutschen als auch aus der französischen Diskussion: IRIGARAY 1980, HEINRICH 1981, WARTMANN 1980, HORKHEIMER/ADORNO 1979, KIMMERLE 1980.
- 7 Vgl. BOCK 1983 für die Kritik des falschen Universalismus aus historischer Sicht. Zur philosophischen Diskussion der Vernunftkritik und des Irrationalismusvorwurfs vgl. WELLMER 1985, HESSE 1984, BONSS u. a. 1985. Zu den pädagogischen Konsequenzen der Vernunftkritik vgl. PRENGEL 1984, 1985c.
- 8 Der Diskursbegriff ist geeignet, die Vorstellungen zum Geschlechterverhältnis, die in unterschiedlichen weltanschaulichen Strömungen bzw. historischen Phasen entwickelt wurden, zu erfassen, da er die Bewußtseinsformen, die in verbalen und nonverbalen (bildhaften, gestischen, mimischen) Zeichensystemen kommuniziert werden und die den jeweiligen Blick auf die Wirklichkeit konstituieren, betrifft (vgl. ZIMA 1977, FOUCAULT 1977).
- 9 Vgl. zu Beziehungsfähigkeit: GILLIGAN 1984, Arbeitsvermögen: WOLF-GRAAF 1981, Gewalt: BRÜCKNER 1983, sexueller Mißbrauch: KAVEMANN/LOHSTÖTER 1984, geschlechtsspezifische Sozialisation: SCHMAUCH 1984, Mütterlichkeit: MIES 1980, CHODOROW 1985, Menstruation: SHUTTLE/REDGROVE 1980, Sinnlichkeit und Sexualität: SHERFEY 1974, Sexismus in der Schule: BREHMER 1982, Mädchenkindheit: DEUTSCHER BUNDESTAG 1984.

- ADORNO, T. W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M. 1975.
- DERS.: Negative Dialektik. Frankfurt/M. 1980.
- BADINTER, E.: Die Mutterliebe. München 1981.
- BOCK, G.: Historische Frauenforschung: Fragestellungen und Perspektiven. In: HANSEN, K. (Hrsg.): Frauen suchen ihre Geschichte. München 1983.
- BONSS/DUBIEL/GAMM/HESSE/HONNETH/KARPENSTEIN-ESSBACH/KIMMERLE: Eine Auseinandersetzung. Die Zukunft der Vernunft. Tübingen 1985.
- BREHMER, I. (Hrsg.): Sexismus in der Schule, Weinheim 1982.
- BRÜCKNER, M.: Die Liebe der Frauen. Über Weiblichkeit und Mißhandlung. Frankfurt/M. 1983.
- CHODOROW, N.: Das Erbe der Mütter. München 1985.
- DINNERSTEIN, D.: Das Arrangement der Geschlechter. Stuttgart 1979.
- DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.): Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland. 6. Jugendbericht. Bonn 1984.
- FESTER/KÖNIG/JONAS/JONAS: Weib und Macht. Fünf Millionen Jahre Urgeschichte der Frau. Frankfurt/M. 1980.
- FOUCAULT, M.: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt-Berlin-Wien 1977.
- FREUD, S.: Die Weiblichkeit. Studienausgabe (Bd. I). Frankfurt/M. 1978.
- GARLICH, A.: Selbsterfahrung als Bildungsaufgabe in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik (1985), S. 365-383.
- GILLIGAN, C.: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München 1984.
- HANSEN, K.: Die Polarisierung der Geschlechtscharaktere. In: ROSENBAUM, H.: (Hrsg.): Seminar Familie und Gesellschaftsstruktur. Frankfurt/M. 1978.
- HEINRICH, K.: Geschlechterspannung und Emanzipation. In: Das Argument, 4/1962. Nachdruck in: Das Argument, Studienheft 36. Berlin 1980.
- DERS.: Dahlemer Vorlesungen, tertium datur. Eine religionsphilosophische Einführung in die Logik. Frankfurt/M. 1981.
- HESSE, H.: Vernunft und Selbstbehauptung. Kritische Theorie als Kritik der neuzeitlichen Rationalität. Frankfurt/M. 1984.
- HORKHEIMER/ADORNO: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/M. 1979.
- HORKHEIMER, M.: Kritik der instrumentellen Vernunft. Frankfurt/M. 1972.
- IRIGARAY, L.: Das Geschlecht, das nicht eins ist. Berlin 1979.
- DIES.: Speculum. Spiegel des anderen Geschlechts. Frankfurt/M. 1980.
- KAVEMANN/LOHSTÖTER: Väter als Täter. Sexuelle Gewalt gegen Mädchen. Reinbek 1984.
- KIMMERLE, G.: Hexendämmerung. Studie zur kopernikanischen Wende der Hexendeutung. Tübingen 1980.
- MIES, M.: Gesellschaftliche Ursprünge der geschlechtlichen Arbeitsteilung. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis 3/1980.
- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. München 1968.
- PRENGEL, A.: Gestaltpädagogik - Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule. Weinheim 1983.
- DIES.: Schulversagerinnen - Versuch über diskursive, sozialhistorische und pädagogische Ausgrenzungen des Weiblichen. Gießen 1984.
- DIES.: Konzeption einer Studie zur Realisierung der Gleichberechtigung von Schülerinnen und Lehrerinnen an hessischen Schulen. Frankfurt/M. 1985 a. Auch erschienen Heft 21, Sonderreihe, HESSISCHES INSTITUT FÜR BILDUNGSPLANUNG UND SCHULENTWICKLUNG. Wiesbaden, S. 21-53.
- DIES.: Zur Konzeption der Frauenwoche. In: Frauenforschung sichtbar machen. Dokumentation zur Frauenwoche. Universität Frankfurt/M., Fachbereich Erziehungswissenschaften, 1985 b.
- DIES.: Was folgt aus der Kritik des Identitätsprinzips für die Ziele der Schulbildung von Mädchen. In: Frauenforschung sichtbar machen. Dokumentation zur Frauenwoche. Universität Frankfurt/M., Fachbereich Erziehungswissenschaften, 1985 c.
- DIES.: Integration als Paradigma. Unv. Ms. Frankfurt/M. 1985 d.
- SHERFEY, M. J.: Die Potenz der Frau. Der Preis für unsere Kultur ist die jahrtausendelange Unterdrückung der weiblichen Sexualität. Luxemburg 1974.
- SHUTTLE/REDGROVE: Die weise Wunde Menstruation. Frankfurt/M. 1980.
- SCHAEFFER-HEGEL/WARTMANN (Hrsg.): Mythos der Frau. Projektionen und Inszenierungen im Patriarchat. Berlin 1984.
- SCHLESIER, R.: Konstruktion der Weiblichkeit bei Sigmund Freud. Frankfurt/M. 1981.

- SCHMAUCH, U.: Frühe Kindheit und Geschlecht. In: Theorien weiblicher Subjektivität. Frankfurt/M. 1985.
- SCHMID, P.: Hausfrau, Gattin, Mutter. In: Frauenforschung sichtbar machen. Dokumentation der Frauenwoche. Frankfurt/M. 1985.
- DIES.: Das Allgemeine, die Bildung und das Weib. In: TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zur ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft. Weinheim u. München 1986.
- TRÖMEL-LOTZ, S. (Hrsg.): Gewalt und Sprache – Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen. Frankfurt/M. 1981.
- VALTIN/KOPFFLEISCH: „Mädchen heulen immer gleich“ – Stereotype bei Mädchen und Jungen. In: VALTIN/WARM (Hrsg.): Frauen machen Schule. Probleme von Mädchen und Lehrerinnen in der Grundschule. Frankfurt/M. 1985.
- WARTMANN, B.: Verdrängungen der Weiblichkeit aus der Geschichte. In: DIES. (Hrsg.): Weiblich – Männlich. Kulturgeschichtliche Spuren einer verdrängten Weiblichkeit. Berlin 1980.
- WELLER, A.: Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne. Vernunftkritik nach Adorno. Frankfurt/M. 1985.
- WOLF-GRAAF, A.: Frauenarbeit im Abseits. Frauenbewegung und weibliches Arbeitsvermögen. München 1981.
- ZIMA, P. V.: Diskurs als Ideologie. In: DERS. (Hrsg.): KRISTERA/ECO/BACHTIN u. a.: Textsemiotik als Ideologiekritik. Frankfurt/M. 1977.
- ZINER, H.: Der Mythos des Mutterrechts. Verhandlung von drei aktuellen Theorien des Geschlechterkampfes. Frankfurt/M. 1981.

Anschrift der Autorin:

Dr. Annedore Prengel, Schloßstraße 17, 6000 Frankfurt a.M. 90

Bildung für Mädchen und Jungen

1. Geschlechtsunterschiede als Emanzipationshemmnis?

Die Frage nach den Geschlechtsunterschieden wurde in der pädagogischen Diskussion entweder gar nicht beachtet (z.B. in der Curriculumdebatte der frühen 70er Jahre) oder wurde oft dualistisch beantwortet (C. MEVES 1982/M. ZILLIG 1961). Das dualistische Denkmodell bezieht sich meist auf biologisch festgelegte Geschlechtsunterschiede – wie beim wissenschaftlich fragwürdigen Gehirnhälftenkonzept (H. ANDRESEN 1985) – und schließt damit pädagogische Veränderungen im wesentlichen aus.

Gegen dieses Paradigma wurde im Laufe der Herausbildung der Frauenbewegung immer wieder mit Gleichheitspostulaten Stellung genommen (C. ZETKIN 1956, SCHWARZER 1975). Diese Postulate negieren prinzipielle Geschlechtsunterschiede, indem sie auf deren soziale Genese hinweisen und letztlich auf die Dualität – wenn auch in Form einer Negation – eingehen.

Indem hier das Augenmerk primär auf die Aufhebung von Gegensätzen gelegt wird, um dadurch das Ziel einer Gleichwertigkeit von Frauen und Männern, Jungen und Mädchen zu erreichen, bleibt das Konzept von der Geschlechterdualität unangetastet.

Dieser Dualismus als Denkmuster setzt sich auch bei der Gegenüberstellung von Beruf und Familie, Öffentlichkeit und Haus durch. Weibliche und männliche Sozialisation wird dabei überpointiert betrachtet und dargestellt (S. de BEAUVOIR 1976), so daß es nicht schwerfällt, mit empirischen Einzelbeispielen (einer Karrierefrau, eines stark aus dem Gefühl heraus handelnden Erziehers) die Glaubwürdigkeit derartiger Theorien zu erschüttern.

Dualistisches Denken ist aber vor allem problematisch, weil es die geschlechtliche Sozialisation nicht wenigstens auf einem Kontinuum zwischen zwei Polen ansiedelt und damit reale Vermittlungen, Mischungen, Verhaltensspielräume kaum ins Licht rückt. Für Frauen und Männer wird das vorhandene Verhaltensspektrum durch Verbreitung dualistischer Denkmuster eingeengt. Dies tangiert insbesondere das weibliche Selbst-Bewußtsein, so daß Gegensätze zwischen Haus-Frauen und Berufs-Frauen gesellschaftliche Gräben ziehen (vgl. G. ERLER/M. JAECKEL 1980, S. 28f.). So wird Hausarbeit weiterhin ohne Anerkennung in die private, nicht-öffentliche Sphäre verwiesen, während die „Hausarbeitsseite“ berufstätiger Frauen (z.B. personenorientiertes Herangehen, situative Wahrnehmungsmuster anstelle aufstiegsorientierter) oft schon über formale arbeitsorganisatorische Maßnahmen unterdrückt wird. Auch die bloße Anpassung besonders von Frauen und Mädchen an den männlich apostrophierten Verhaltenskomplex kann eine Folge fehlender differenzierter Leitbilder sein, denn „Geschlechtssysteme sind typischerweise zweigeteilt und hierarchisch, wobei in allen uns bekannten Gesellschaften das männliche Geschlecht dominiert“ (C. HAGEMANN-WHITE 1984, S. 79).

Mit dualisierten Modellen werden Gedankengänge, die von Differenzen zwischen den Geschlechtern (vgl. A. PRENGEL in diesem Heft) als Ausdruck individueller und kollektiver Sozialisation ausgehen, behindert.

Dabei eröffnet ein derartiges Konzept offener Geschlechtsdifferenzen viel mehr individuelle Interpretationsmöglichkeiten als (normative) Vorschriften, die sich an festgefügtten Bildern orientieren. Gleichzeitig werden durch ein derart offenes Konzept keine subjektiv überfordernden Verhaltensimperative (die glückliche Mutter, die gesellschaftliche aktive Naturwissenschaftlerin...) aufgestellt. Auch analytisch gibt eine nicht mehr eindimensionale Betrachtungsweise die Chance, die Probleme konkreter und genauer zu erfassen.

Weibliches oder männliches Denken ist real nicht auf komplementäre Muster zu reduzieren. Selbst aus den meisten vorhandenen empirischen Untersuchungen, deren Ziel es gerade war zu überprüfen, ob in bestimmten Persönlichkeitsdimensionen Unterschiede zwischen den Geschlechtern vorliegen, können „insgesamt keine Belege für eindeutige, klar ausgeprägte Unterschiede zwischen den Geschlechtern“ (C. HAGEMANN-WHITE 1984, S. 42) gefunden werden.

Da geschlechtstypisches Verhalten wohl keine situationsüberdauernde, unabhängige Eigenschaft ist, sind derartige widersprüchliche Ergebnisse nicht verwunderlich. Bei breiten Kategorien sind allenfalls geringe, bei speziellen konkreten Teilaufgaben sind eher überprüfbare Geschlechtsunterschiede nachweisbar (C. HAGEMANN-WHITE 1984, S. 43). Es läßt sich auch empirisch keine inhaltliche Polarität zwischen „männlichen“ und „weiblichen“ Eigenschaften nachweisen in dem Sinne: „Wer weniger aggressiv ist, ist nicht deshalb einfühlsamer oder nachgiebiger“ (C. HAGEMANN-WHITE 1984, S. 26). Das Erstaunen über den meist fehlenden Nachweis geschlechtsspezifischer Unterschiede basiert auf der Vorannahme dualistischer Geschlechtscharaktere; unter dem Leitbild verschieden, aber nicht uniform ablaufender geschlechtsspezifischer Sozialisation wäre ein breiteres Spektrum von weiblichen und männlichen Eigenschaften und Handlungen selbstverständlich. Die Fragestellungen würden sich dann notwendig von isolierter statischer Variablenanalyse abkehren und das Augenmerk stärker auf mehr dynamische Veränderungsmöglichkeiten richten.

Hier wird das Konzept der qualitativen Verschiedenheit der Geschlechter vertreten. Darin liegen vielfältige Möglichkeiten der pädagogischen Veränderung und nicht nur die Abkehr von Stereotypen. Ein solches offenes Konzept bedeutet nicht die Abkehr von Forschungen über geschlechtsspezifische Differenzen, sondern den Versuch, Unterschiede in konkreten Situationen zu beschreiben und deren Bedingungen zu analysieren.

Verschiedene Zugangsweisen (vgl. C. GILLIGAN 1984) der Geschlechter haben in diesem Kontext nicht normativ stereotypisierende Funktion, sondern stehen als *konkrete* Verhaltensmöglichkeiten gleichzeitig neben anderen Formen der subjektiven Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen und natürlichen Wirklichkeit. Diese werden stärker in ihrer situativen Bedingtheit begreifbar und eröffnen eher Alternativen bei der Herausbildung individueller Geschlechtsidentitäten.

2. Zur Entstehung geschlechtlicher Verschiedenheiten

Häufig wird versucht, Geschlechtsunterschiede mit biologischen Ursachen zu erklären. Alle diese biologischen Argumente können auf methodische Unzulänglichkeit zurückgeführt werden (vgl. C. HAGEMANN-WHITE 1984, S. 29–42). So ist z. B. die den Frauen zugeschrie-

bene Hirnhälftenspezialisierung auch bei anderen gesellschaftlich benachteiligten Gruppen nachweisbar (C. HAGEMANN-WHITE 1984, S. 42); die Tiervergleiche werden recht willkürlich gezogen (C. HAGEMANN-WHITE 1984, S. 39), auch Anomalien von Geschlechtschromosomenkombinationen lassen keine Rückschlüsse auf biologische Verursachung von geschlechtsspezifischem Verhalten zu (C. HAGEMANN-WHITE 1984, S. 37). Die Theorien der sozialen Verursachung geschlechtsspezifischer Differenzen beziehen sich auf sehr vielfältige Zusammenhänge, die von der historischen Entstehung des Privateigentums über Brautraub bis hin zur stereotypisierenden Wirkung von Medien reichen (A. WOLF-GRAAF 1981). Hier wird die jeweilige geschlechtsspezifische Arbeitsteilung als die zentrale Sozialisationsbedingung betrachtet. Diese kann selbst wiederum auf sehr verschiedene Weise verursacht sein und fortgeführt werden. Wesentlich bleibt dabei, daß die Tätigkeiten von Frauen und Männern sich stark unterscheiden: Familienarbeit oder Erwerbsarbeit und geschlechtsspezifische Segregation des Arbeitsmarktes sind die auch heute noch wirksamen Orientierungen, die die Herausbildung der entsprechenden Fähigkeiten fördern (vgl. E. BECK-GERNSHEIM 1976).

I. OSTNER verweist auf die Parallelen zwischen Hausarbeit und schwerpunktmäßig bei Frauen zu beobachtenden Qualifikationen: „Weibliches Arbeitsvermögen wird durch die historische Beschränkung von Frauen auf Hausarbeit, deren reale größere Naturgebundenheit und durch die lebenslange Verinnerlichung des ‚Leistungszieles‘ private Reproduktion hervorgebracht“ (I. OSTNER 1978, S. 189). Als spezifisch weibliche Qualifikationen nennt sie „eine Orientierung an der Gegenwart, am Konkreten, Vorfindbaren, am Erfolg, der unmittelbar aus jeweiligen Aufgaben kommt, eine Meisterschaft im Konkreten... Empathie und Intuition, Erfahrung und divergentes Denken“ (I. OSTNER 1978, S. 189). Auch bei der Berufswahl wird die Orientierung an hausarbeitstypischem naturnahem Handeln sichtbar, wenn berufliche Arbeit im Dienstleistungssektor gesucht wird, „die einen direkten Kontakt mit Kindern, Menschen, Kranken, Hilfesuchenden etc. ermöglich(t)“ (I. OSTNER 1978, S. 211), wenn vertraute Arbeitsmittel (Textilien, Konsumgüter, Kosmetik) bevorzugt werden und wenn eine aus der Familie bekannte Arbeitsorganisation gesucht wird (I. OSTNER 1978, S. 211f.).

Diese Gedankengänge bedeuten, daß weibliche Sozialisation im Kontext der Orientierung an Reproduktionsarbeit mehr die Herausbildung „typisch weiblicher“ Merkmale fördert, aber sich nicht naturnotwendig darin erschöpfen muß. Diese weiblichen Qualifikationen sind als Ausdruck gesellschaftlicher Arbeitsteilung auch mit dieser veränderbar.

Denn auch Ergebnisse der „Selbstsozialisierung“ (C. HAGEMANN-WHITE 1984, S. 84) nach Erkenntnis der eigenen Geschlechtszugehörigkeit in früher Kindheit sind in ihren Ergebnissen abhängig von dem, was Kinder beobachten (vgl. M. GRABRUCKER 1985). Dies gilt noch stärker für mehr oder weniger zielgerichtet an Kinder herangetragene Erwartungen und Verhaltensorientierungen.

Geschlechtsspezifische Sozialisation ist also in mehrfacher Hinsicht flexibel:

- a) sie läßt im Kontext geschlechtstypischer Entwicklungen ein breites Spektrum konkreter Ausformungen offen;
- b) sie ist als sozialer Prozeß relativ breit und nicht deterministisch festgelegt;
- c) sie kann im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen neue Ausprägungen erfahren.

3. Verschiedene Bildungskonzeptionen für Jungen und Mädchen

Da sich die gesellschaftliche Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern schon bei Kindern verschieden niederschlägt, wäre dies allein bereits Grund genug zu überlegen, wie die pädagogischen Folgerungen aus dieser Situation aussehen könnten.

Auch die Gegenüberstellung von schulischen Schicksalen bei Jungen und Mädchen zeigt uns, daß die sich nach außen hin als koedukativ ausgebenden Schulen keineswegs im Inneren Gleichheit der Geschlechter herzustellen vermögen. So haben die Mädchen mittlerweile auf allen Ebenen des allgemeinbildenden Primar- und Sekundarschulwesens bessere Leistungen und Abschlüsse aufzuweisen als die Jungen (G. SCHÜMER 1985), obgleich sie im Unterricht weit unterdurchschnittlich beachtet werden (H. FRASCH/A. WAGNER 1982). Bei den beruflichen Wegen spielen derartige Schulleistungsvorteile wiederum keine Rolle mehr.

Diese hier nur angedeutete Ungleichbehandlung kann unterschiedlich bewertet werden und zu andersartigen pädagogischen Folgerungen führen. Hier seien verschiedene pädagogische Denkmodelle kurz gegenübergestellt:

3.1 Das antipädagogische Sozialisationsmodell

Dieses Konzept wird in der pädagogischen Öffentlichkeit wenig diskutiert. Sein Grundgedanke ist die Einschätzung, daß schulpädagogisches Handeln nur wenig Wirksamkeit besitzt. Hier werden die Erwartungen einer veränderten Situation der Geschlechter auf reale gesellschaftliche Umwandlung in der häuslichen und beruflichen Arbeitsteilung, bei der politisch-gesellschaftlichen Partizipation von Frauen und im Abbau gesellschaftlicher Hierarchien und Machtverhältnisse gerichtet. Bei diesem Konzept wird das Modell-, Imitations- und Identifikationslernen zum zentralen Ansatz erklärt.

3.2 Das Separierungsmodell

Dieses Modell stellt in den Vordergrund, daß Mädchen im gegenwärtigen koedukativen Schulsystem weniger Beachtung genießen. Ihre spezifischen Fähigkeiten erfahren wenig pädagogische Förderung. Die schulischen Ziele sind primär an männlichen Normen orientiert (D. SPENDER 1985). Die Lage der Mädchen wird mit der Kategorie „revaluation of female values“ (P. JUNGBLUTH 1985, S. 52) umschrieben. Dem soll das Ziel bewußter Förderung von Mädchen entgegengesetzt werden. Danach wird den Mädchen die Chance gegeben, ihre weiblichen Zugangsweisen weiterzuentwickeln und auszubauen. In geschlechtshomogenen Lerngruppen müssen sie nicht mehr unter der stärkeren Beachtung von Jungen leiden (vgl. P. MAHONY 1985). Als Lernkonzept steht die Verstärkung und Unterstützung (der Mädchen) im Vordergrund.

3.3 Das hierarchische Anpassungsmodell

Dieses Konzept sieht ebenfalls die Probleme von Mädchen im gegenwärtigen Bildungssystem. Es interpretiert sie als fehlende Chancen für Mädchen und versucht, den Mädchen Wege zu eröffnen, sich besser mit den gegebenen schulischen und gesellschaftlichen Anforderungen zu arrangieren.

Das in mancher Hinsicht weniger auf Wettkampf und Aufstieg, auf technische Funktionen und abstrakte Begrifflichkeit ausgerichtete Denken und Verhalten der Schülerinnen soll dem als höher bewerteten der Jungen angepaßt werden. Deren Denken und Verhalten in geschlechtsgemischten Lerngruppen wird als Beispiel und Norm vorgeführt. Männliche Erfahrungen und Prinzipien werden stillschweigend als menschlich deklariert (vgl. die Kritik bei GILLIGAN 1984, H. BILDEN 1985, S. 29). Die englischen Konzepte der frühen 70er Jahre zur Aufhebung von Benachteiligung der Mädchen im Bildungswesen waren an diesem Denkmuster orientiert (vgl. L. YATES 1985, S. 210). Danach hatten Mädchen lediglich ihre „Defizite“ (z. B. naturwissenschaftlich-technische Fähigkeiten) aufzuholen. Sie mußten also letztlich mehr lernen, während aus ihrer Sozialisation resultierende Kompetenzen unbeachtet blieben. Hierbei spielen expansives Lernen und besonders hohe Anforderungen an Mädchen eine besondere Rolle.

3.4 Das Kompensationsmodell

In diesem Ansatz werden bei Jungen wie auch bei Mädchen qualitativ verschiedene besondere Fähigkeiten und Defizite gesehen. Die einseitige Herausbildung von „geschlechtstypischen“ Merkmalen bedeutet eine Einschränkung von Lebenschancen, wenn die andersgeschlechtlichen Verhaltensdispositionen fehlen (A. KAISER 1985).

Anhand der Selbsteinschätzungsstudien kann im Gegensatz zu früher eindeutig stärker festgelegten Normen der Geschlechterrollenkonformität sogar eine geringere Realitätstüchtigkeit und Ausgeglichenheit bei guter Anpassung an die stereotype Geschlechterrolle nachgewiesen werden (C. HAGEMANN-WHITE 1984, S. 26). Auch das Selbstwertgefühl scheint bei männlichen und weiblichen Jugendlichen zu steigen, wenn sie über „andersgeschlechtliche“ (insbesondere im Fall männlicher Merkmale) Eigenschaften verfügen (C. HAGEMANN-WHITE 1984, S. 28). Das Kompensationskonzept erkennt einerseits Verschiedenheiten der Geschlechter an und bestärkt sie, sucht aber auch nach realisierbaren pädagogischen Differenzierungsmaßnahmen, um für Mädchen und Jungen jeweils gesondert gezielte Hilfen beim Erweitern ihrer geschlechtsspezifischen Fähigkeiten bereitzustellen.

Die koedukative Schulverfassung wird dabei als inhaltlich noch auszubauendes System verstanden. Diesem Modell entspricht offenes, differenziertes Lernen, das aus der konkreten Lernsituation heraus entwickelt wird und nicht an vorher festgelegten Teilzielen orientiert ist.

Die verschiedenen Konzepte sind für verschiedene Problemlagen jeweils von besonderer Bedeutung und können nicht rein antithetisch behandelt werden. So kann das Verstärkungslernen (Modell b) nicht dem Imitationslernen (Modell a) vorgezogen werden, die Lernform ist wesentlich von den jeweiligen Zielen abhängig. Flexible didaktische Differenzierungsformen (vgl. Modell d) scheinen mir einen geeigneten Rahmen zur Integration der verschiedenen Konzepte und zu ihrer situationsgerechten Anwendung zu bieten. So ist es sicherlich in bestimmten Lernphasen sinnvoll, den Mädchen die Chance zu geben, unter sich zu lernen und nicht für die Jungen zur negativen Bezugsgruppe zu werden (H. BILDEN 1985, S. 38). Andererseits ist es ohne Anregung und Abgrenzung vom anderen Geschlecht nicht möglich, einen eigenen Entwicklungsweg zu finden und aufzubauen. Viele Lernprobleme der Kinder lassen sich aber im pädagogischen Feld allein gar nicht lösen, sondern sind auf veränderte gesellschaftliche Modelle von Frauen und Männern angewiesen.

4. Bildung auch für Mädchen: Didaktische Perspektiven

Eine so verstandene – noch formale – Konzeption der Geschlechterdifferenz trägt dazu bei, einseitig normierende Positionen auszuschließen. Es bedarf aber näherer didaktischer Kriterien, um positiv darzustellen, welche Inhalte auch für Mädchen besonders bedeutsam sind. Drei – stets aufeinander verwiesene – Zugangsweisen lassen sich dabei unterscheiden:

- a) der Zugang von den subjektiven Lernerfahrungen und -interessen.
- b) der Zugang von den vorhandenen gesellschaftlichen Wissensbeständen,
- c) der Zugang von gegenwärtigen und zukünftigen gesellschaftlichen Erfahrungs- und Handlungsfeldern.

Ich schlage den dritten als zentralen Weg vor, weil dabei die unstrukturierte Vielfalt subjektiver Lernerfahrungen als Ausgangspunkt vermieden wird (a) und weil die männerdominierten Wissenschaften (b) noch weitgehend ohne weibliche Perspektive und Ideologiekritik konstituiert sind (B. LANDWEHR 1985). Die zentralen gesellschaftlichen Erfahrungs- und Handlungsfelder für Mädchen und Frauen lassen sich m. E. unter den Kriterien Hausarbeit und Berufsarbeit (einschließlich ihrer wechselseitigen Bezüge) generell ordnen. Hausarbeit ist dabei eine in der bisherigen allgemeindidaktischen Diskussion stark vernachlässigte Dimension. Ich halte es jedoch für sinnvoll, aus dem, was Hausarbeit – im Verhältnis zur Berufsarbeit – bedeutet und sein kann, inhaltliche Kriterien für eine auch mädchen- und frauengerechte Bildungstheorie zu gewinnen. Dies heißt nicht, Mädchen im Sinne traditioneller Mädchenbildung zur Anpassung an vorhandene Hausarbeitspflichten zu bewegen. Vielmehr kommt es darauf an, persönliche Entfaltung in *allen* wesentlichen gesellschaftlichen Erfahrungsbereichen zu fördern und nicht bestimmte Lebensbereiche selektiv auszuklamern. Eine Kopflastigkeit zugunsten kognitiver Lernziele – wie in einer Vielzahl vorhandener Curricula – wäre durch einen derartigen auch emotional und pragmatisch gewichteten „Hausarbeitszugang“ wohl kaum zu erwarten.

Literatur

- ANDRESEN, H.: Weibliches Sprechen – weibliches Denken – weibliches Gehirn? In: VALTIN, R./WARM, U. (Hrsg.): Frauen machen Schule. Frankfurt/M. 1985, S. 85–94.
- BEAUVOIR, S. de: Das andere Geschlecht. In: MENSCHIK, J. (Hrsg.): Grundagentexte zur Emanzipation der Frau. Köln 1976, S. 181–198.
- BECK-GERNSHEIM, E.: Der geschlechtsspezifische Arbeitsmarkt. Frankfurt/M. 1976.
- BILDEN, H.: Sozialisation und Geschlecht – Ansätze einer theoretischen Klärung. In: VALTIN, R./WARM, U. (Hrsg.): Frauen machen Schule. Frankfurt/M. 1985, S. 13–41.
- ERLER, G./JAECKEL, M.: Das Märchen vom Hasen und Igel. In: *betrifft: erziehung* (1980) 9, S. 28–29.
- FRASCH, H./WAGNER, A.: Auf Jungen achtet man einfach mehr. In: I. BREHMER (Hrsg.): Sexismus in der Schule. Weinheim 1982, S. 260–278.
- GILLIGAN, C.: Die andere Stimme. München 1984.
- GRABRUCKER, M.: Typisch Mädchen... Frankfurt/M. 1985.
- HAGEMANN-WHITE, C.: Sozialisation: weiblich – männlich? Opladen 1984.
- JUNGBLUTH, P.: Covert sex-role Socialization in Dutch Education. In: *Netherlands Journal of Sociology* 20 (1985), S. 43–57.
- KAISER, A.: Mädchen und Jungen – eine Frage des Sachunterrichts? In: VALTIN, R./WARM, U. (Hrsg.): Frauen machen Schule. Frankfurt/M. 1985, S. 52–64.
- LANDWEHR, B.: Naturwissenschaft und Technik in der Grundschule. In: *Frauen und Schule* 4 (1985) 8, S. 14–17.

- MAHONY, P.: Schools for the Boys? London 1985.
- MEVES, C.: Die Frau in der Mitverantwortung für die Zukunft. In: MEVES, C.: Was unsere Liebe vermag. Freiburg 1982.
- OSTNER, I.: Beruf und Hausarbeit. Frankfurt/M. 1978.
- PRENGEL, A.: Konzeption einer Studie zur Realisierung der Gleichberechtigung von Schülerinnen und Lehrerinnen an hessischen Schulen. Frankfurt/M. (Feministisches Interdisziplinäres Forschungsinstitut). o. J. (1985).
- SPENDER, D.: „Und außerdem ein Haufen Mädchen“. In: Frauen und Schule 4 (1985) 9, S. 29–31.
- SCHÜMER, G.: Geschlechtsunterschiede im Schulerfolg. In: VALTIN, R./WARM, U. (Hrsg.): Frauen machen Schule. Frankfurt/M. 1985, S. 95–100.
- SCHWARZER, A.: Der kleine Unterschied und seine großen Folgen. Frankfurt/M. 1975.
- WOLF-GRAAF, A.: Frauenarbeit im Abseits. München 1981.
- YATES, L.: Is 'girl friendly schooling' really what girls need? In: WHYTE, J. (Hrsg.): Girlfriendly schooling. London 1985, S. 210–230.
- ZETKIN, C.: Ausgewählte Reden und Schriften. Bd. 1–3. Berlin 1956.
- ZILLIG, M.: Mädchen und Tier. Heidelberg 1961.

Anschrift der Autorin:

Dr. phil. Astrid Kaiser, Schumannstraße 9 A, 4800 Bielefeld 1

Allgemeinbildung aus sonderpädagogischer Sicht

Zur Fragestellung

Wer aus der Perspektive der Sonderpädagogik das Konzept der Allgemeinbildung diskutieren will, stößt dann auf besonders fruchtbare Fragestellungen, wenn er dies im Blick auf Kinder und Jugendliche tut, die als lernbehindert und/oder verhaltensgestört gelten. Am unteren „Rande der Normalität“ (WOCKEN 1983), oft mit dramatischen Biographien und schlechten Zeugnissen belastet, haben sie weder beruflich noch privat eine Chance, gegen die Vielzahl von Mitbewerbern um ein objektiv wie subjektiv befriedigendes Leben erfolgreich zu konkurrieren. Gleichwohl werden sie (auch von sich selbst) zu denen gezählt, denen keine Sonderrechte zugebilligt zu werden brauchen: Weder für Staat und Gesellschaft noch für den Betroffenen selbst sind diese Behinderungen so offensichtlich, daß sie zu dem Personenkreis zu zählen wären, dem man z. B. im Rahmen des Bundessozialhilfegesetzes besondere Rechte auf Schutz und Förderung zu gewähren hätte. Mit dem Datum der Volljährigkeit spätestens gelten sie, wie alle anderen, als voll geschäftsfähig; sie werden im vollen Umfang dafür zur Verantwortung gezogen, ob und wie sie mit den Chancen und Gefahren unserer Kultur zurechtkommen. Die Ausweglosigkeit, die einerseits aus der Geltung der Normen und andererseits aus der auf Dauer gestellten Erfahrung resultiert, diesen Normen nicht genügen zu können, führen entweder zur Resignation (bis hin zu Suicidversuchen) oder aber zu Aufässigkeit (bis hin zu krimineller Devianz).

Angesichts dieser schnell wachsenden Gruppe von Kindern und Jugendlichen, deren Chancen auf künftiges Glück in der gegenwärtigen ökonomisch-technologischen Umbruchsituation sich deutlich verschlechtern, radikalisiert sich die Frage nach brauchbaren Konzepten von Allgemeinbildung. So wichtig Versuche zur Neubestimmung ihrer *inhaltlichen* Geltung sind (KLAFKI 1985), so dringlich bedürfen sie gleichermaßen einer *sozialwissenschaftlich-empirischen Fundierung*: Wenn Allgemeinbildung ein politisches Konzept sein soll, darf die Frage nach ihrer sozialen Geltung nicht länger ausgespart bleiben (vgl. dazu A. RANG 1986). Es ist dabei zu bedenken, daß die bisherigen Konzepte der Allgemeinbildung als Basis und Bezugsrahmen die bürgerliche Kultur haben. Dies impliziert, daß sie fraglos von folgenden zwei Prämissen ausgehen:

- A. Familie und Verwandtschaft garantieren als Hauptagenturen der bürgerlichen Kultur die Einführung der nachwachsenden Generation in die Werte, Traditionen und Techniken der bürgerlichen Lebensführung. Schulischer Unterricht ergänzt, fördert und differenziert, was von zu Hause mitgebracht wird. Selbstverständlich stellen Familie und Verwandtschaft außerdem die wirtschaftlichen Voraussetzungen bereit, die zum Erwerb von Allgemeinbildung nötig sind.
- B. Die bürgerliche Moral ist fester Bestandteil der Allgemeinbildung. Alles, was nicht in diesen Rahmen paßt, wird als deviant wahrgenommen und inkriminiert.

Für die Kinder und Jugendlichen, von denen eingangs die Rede war, treffen diese beiden Voraussetzungen nicht oder nur sehr eingeschränkt zu. Im folgenden wird versucht, im Blick auf sie ein Konzept von Allgemeinbildung thesenhaft zu umreißen, das sich nicht festlegen läßt auf die Durchsetzung einer bürgerlichen Kultur. Kritische Distanz zu ideologischen Verengungen bisheriger Konzepte soll ermöglicht werden, ohne jedoch deren aufklärerisch-realutopischen Anspruch aufzugeben.

Die Thesen 1 bis 3 beziehen sich auf die erste, die Thesen 4 und 5 auf die zweite der oben genannten Voraussetzungen. Die schul- und unterrichtspraktischen Konsequenzen dieser Argumentation für eine „realitätsnahe Schule“ wurden bereits an anderer Stelle ausführlich erörtert (HILLER 1985). Sie werden hier knapp zusammengefaßt und auf die leitende Fragestellung bezogen.

Fünf Thesen zur Zukunftsperspektive von Jugendlichen „am Rande der Normalität“ – eine bildungstheoretische Provokation

These 1

Schüler aus Schulen für Lernbehinderte und Verhaltensgestörte stehen mehrheitlich in Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen, die nur bedingt dazu in der Lage sind, sie an bürgerliche Grundformen einer erfolgreichen Lebensbewältigung heranzuführen und sie darin hinreichend zu stabilisieren (vgl. HILLER 1985, S. 123).

Absolventen dieser Schulen – gleiches gilt wohl auch für viele Hauptschüler – lernen in den primären Gruppen, in denen sie aufwachsen, in der Regel sehr viel darüber, wie man unter erschwerten Bedingungen dennoch zurechtkommt. Von durchschnittlich bürgerlich Sozialisierten werden diese Formen der Lebensbewältigung jedoch weder in ihrer praktischen Effizienz noch in ihrer psychisch stabilisierenden Wirkung (Widerstandsfähigkeit, Zähigkeit, Gelassenheit) wahrgenommen oder gar gewürdigt; allzuoft werden sie gering geachtet, meist unterschätzt. Andererseits lehrt die Erfahrung aber auch, „daß unter den gegebenen Verhältnissen ... Familie und Verwandtschaft ‚am Rande der Normalität‘ das Hineinwachsen und Zurechtkommen ihrer Kinder in einer bürgerlichen Gesellschaft nicht in der wünschenswerten Qualität und im nötigen Umfang leisten und garantieren können. Die weitgehend unaufgeklärten, nicht gewürdigten Sozialisationsformen der Primärgruppen (reichen) in der Regel alleine nicht aus, die konfliktreichen Erfahrungen des Nichtgenügens, des Ausgeschlossenwerdens und des partiellen Scheiterns hinreichend produktiv aufzuarbeiten, in einer Gesellschaft, in der bürgerliche Formen der Lebensführung absolut dominant sind“ (HILLER 1985, S. 123).

Aufgrund dieser Tatsachen ist zu fordern, daß Allgemeinbildung so zu konzipieren ist, daß einerseits mit ihrer Realisierung nicht lediglich kulturimperialistische Durchsetzungsstrategien sozialer Geltungsansprüche einer bürgerlichen Zivilisation gemeint sind. Andererseits wäre Allgemeinbildung so anzulegen, daß sie die Bereitschaft und Fähigkeit zur Grenzgängerschaft ausbildet; dies in einer Epoche, die gekennzeichnet ist durch eine „ungeheure Heterogenität von Erfahrungshorizonten und Lebensformen, in der jeder von uns nicht nur in mehreren Sprachen, sondern auch in verschiedenen Kulturschichten gleichzeitig lebt...“ (HILLER 1985, S. 141). Anzustreben wäre, daß eine genügende Zahl von Individuen künftig in der Lage ist, als Fürsprecher, Sachwalter und Partner mit denen zusammenzuleben, die mit dominanten Formen gesellschaftlicher Rationalität aus eigener Kraft nicht zurechtkommen.

These 2

Schüler aus Schulen für Lernbehinderte und Verhaltensgestörte sind Menschen, die in der Regel häufiger mit Institutionen öffentlicher Kontrolle, Beratung, Hilfe und sozialer Fürsorge in Zwangskontakt kommen (vgl. HILLER 1985, S. 124).

„Sie erscheinen dort dann in der Regel in inferioren Positionen, als Bittsteller oder gar als potentiell Straftatverdächtige. Sofern sie nicht in der Lage sind, den Anforderungen der jeweiligen Bürokratie zu genügen (Anträge stellen und Fakten ordnungsgemäß zu belegen), ist es verhältnismäßig leicht, sie abzuweisen bzw. ihren berechtigten Interessen nicht stattzugeben und zudem ihnen die Schuld für das jeweilige Scheitern als persönliches Versagen zuzuschieben“ (HILLER 1985, S. 124). – Ein zureichendes Konzept von Allgemeinbildung hat sich auf diese Tatbestände einzustellen und den einzelnen soweit wie irgend möglich zum qualifizierten Umgang mit diesen Institutionen zu befähigen bzw. darauf hinzuarbeiten, daß für jeden, der dies aus eigener Kraft nicht schafft, geeignete Vertrauenspersonen erreichbar sind, die ihm dabei wirksam helfen können.

These 3

Schüler aus Schulen für Lernbehinderte und Verhaltensgestörte sind Menschen, die in der Regel ihr künftiges Leben auf einer wirtschaftlich schmalen Basis führen müssen (vgl. HILLER 1985, S. 121).

Was dies bedeutet, kann man sich klar machen, wenn man Aufgaben wie die folgenden „rein theoretisch“ zu „lösen“ versucht:

(1) Eine 20jährige ledige Näherin, Absolventin der Schule für Lernbehinderte, verdient netto ca. 900,- DM im Monat. Stellen Sie für diese junge Frau eine Budgetplanung auf, unter der Voraussetzung, daß sie weder von ihrer Familie noch von einem Lebensgefährten oder von Freunden finanzielle Zuwendungen erhält. Sie lebt alleine in einer mittelgroßen deutschen Stadt. Konkretisieren Sie für einen Monat, wie diese Frau, auf sich allein gestellt, Tag für Tag ein sie „befriedigendes Leben“ führen könnte.

(2) Ein 29jähriger Speditionsfahrer, ehemaliger Absolvent der Schule für Lernbehinderte, verdient monatlich netto 1400,- DM. Aufgrund einer Reihe beruflicher und privater Mißerfolge und damit verbundener finanzieller Einbrüche hat er z. Zt. Schulden in Höhe von 15000,- DM, für die er monatliche Raten in Höhe von 350,- DM aufbringen muß. Er hat weder Familie noch eine Lebensgefährtin noch Freunde, die ihn unterstützen. Wie kann er ein „befriedigendes Leben“ führen? Beschreiben Sie für einen Monat, Tag für Tag, wie das gehen könnte, und berechnen Sie die anfallenden Kosten (HILLER 1985, S. 121f.).

Wer mit und für solche Menschen Finanzierungspläne erarbeitet, erfährt nicht nur deutlich, wie eingeschränkt ein solches Leben faktisch ist. Die Forderungen an Selbstdisziplin und Askese sind so enorm hoch, daß sie objektiv als uneinlösbar gelten müssen. Wer nicht der Versuchung erliegen will, am Rande der Legalität oder gar außerhalb von Recht und Gesetz zu leben, muß sich klar machen, daß er über längere Zeiträume hinweg nur in einer Gruppe wirtschaftlich überlebensfähig ist, die sich dazu bereit findet, ihn mitzutragen.

Auf das Problem der Allgemeinbildung gewendet, bedeutet dies zweierlei: Allgemeinbildung muß so konzipiert werden, daß sie die Mitglieder einer Gesellschaft befähigt, die wirtschaftlich Schwachen in ein Netz von sozialen Gruppen so einzubinden, daß ihnen ein menschenwürdiges Leben ermöglicht wird. Mit der Schaffung und Finanzierung von Institutionen einer verwalteten Fürsorge allein ist dies nicht hinreichend zu leisten. Gefragt ist Allgemeinbildung als Sympathie, Solidarität und Mitverantwortung, als Bereitschaft und Fähigkeit zur Einmischung in Verhältnisse, im Interesse benachteiligter und unterdrückter Menschen. Im Blick

auf diejenigen, die aufgrund ihrer Herkunft und ihrer Bildung zu einer selbständigen, wirtschaftlichen Existenz in der Lage sind, muß deutlich werden, daß sie dem Anspruch allgemeiner Bildung nur insofern gerecht werden, als sie bereit und fähig dazu sind, ihre wirtschaftliche Selbständigkeit so zu realisieren, daß daraus Lebenschancen für diejenigen entstehen, die aus eigener Kraft die Minima eines glücklichen Lebens nicht erwerben können.

Im Blick auf die von wirtschaftlichem Mangel dauerhaft Bedrohten muß deutlich werden, daß zur Allgemeinbildung die Einsicht gehört, sich dieses defizitären Zustandes nicht schämen zu brauchen. Dies bedeutet zugleich, daß sie dazu befähigt werden müssen, ihre Würde als Mitglieder von Kollektiven zu entdecken und nach Kräften zu steigern.

Pointiert formuliert: Ob jemand hinreichende Allgemeinbildung besitzt oder nicht, entscheidet sich auch daran, ob er als aktives Mitglied von Gruppen lebt, in denen wirtschaftlich Schwache einen selbstverständlichen Platz haben.

These 4

Schüler aus Schulen für Lernbehinderte und Verhaltensgestörte sind Menschen, die mit dem auf Dauer gestellten Vorwurf leben müssen, selbst an ihrer Lage schuld zu sein (HILLER 1985, S. 124).

Angesichts einer wachsenden Zahl von Menschen, die aufgrund minimaler Konkurrenzchancen sich auf ein Leben in Armut und Isolation einrichten müssen, ist Allgemeinbildung so auszulegen, daß sie dafür sensibilisiert, die Verletzungen wahrzunehmen, die demjenigen zugefügt werden, der den dominanten kulturellen, ökonomischen und moralischen Normen – aus welchen Gründen auch immer – nicht entsprechen kann oder will. Noch einmal pointiert: Wer auf jedwede Form abweichenden Verhaltens, auf jede Art der Normverletzung, des Protests, auf Sub- und Gegenkulturen lediglich mit Unverständnis, moralischer Empörung und mit Abscheu zu reagieren weiß, wer die Betroffenen kriminalisiert und nach deren Bestrafung ruft, wem all dies nicht Anlaß wird zu kritischer Prüfung der herrschenden Verhältnisse und Normen und zu Selbstkritik, der besitzt keine ausreichende Allgemeinbildung.

Wer mangelnde Konformität, fehlende Anpassungs- und Leistungsbereitschaft zuerst und hauptsächlich als moralisches Versagen deutet, ist eher borniert denn gebildet. Allgemeinbildung ist auf der anderen Seite so auszulegen, daß sie einen differenzierten Umgang mit eigenen Negativerfahrungen eröffnet und zugleich die Kräfte und Formen des Widerstandes fördert und kultiviert, mit denen man gegen unerträgliche Verhältnisse und Überforderung wirksam protestieren kann. Allgemeinbildung muß dazu befähigen, die eigene Lage schonungslos zu identifizieren und sich darin zugleich Symbole der Hoffnung zu schaffen, um sie aushalten zu können (WIRTH 1984). Gefragt ist nach der Entwicklung und Kultivierung von Formen der Selbstbehauptung, des Managements von Ohnmachtsgefühlen, nach effizienten Techniken des Sich-Wehrens gegen ungerechtfertigte Vorwürfe, unerträgliche Zurücksetzungen und Beleidigungen.

These 5

Schüler aus Schulen für Lernbehinderte und Verhaltensgestörte sind Menschen, die in der Regel aufgrund ihrer geringen sozialen Attraktivität auch auf dem Gebiet der privaten Beziehungen nur sehr eingeschränkte Chancen haben (HILLER 1985, S. 122).

Unseren Beobachtungen zufolge können Absolventen von Sonderschulen für Lernbehinderte und Verhaltensgestörte als junge Männer und junge Frauen „in der Regel nur höchst flüchtige, instabile, von wechselseitiger Ausbeutung und Abhängigkeit gekennzeichnete primäre Beziehungen eingehen . . . , in denen weder Verlässlichkeit erfahrbar wird, noch der Aufbau einer privaten Sinnperspektive gelingt. Bis zum 25. Lebensjahr zumindest, in vielen Fällen weit darüber hinaus, ist bei diesen Menschen eine extrem hohe Fluktuation der unmittelbaren Lebensgefährten zu konstatieren“ (HILLER 1985, S. 122).

Zur Allgemeinbildung müßte demgegenüber gehören, daß die Mitglieder einer Gesellschaft in der Lage sind, zu dominanten Formen der Organisation ihrer sozialen Beziehungen eine kritisch-konstruktive Distanz zu gewinnen. Dies bedeutet konkret, daß die Fixierung auf die Ideale der ausschließlich monogamen, heterosexuellen Partnerschaft und der Kleinfamilie zu relativieren ist (BOPP 1985). Diese Lebensformen sind von den hier in Rede stehenden Jugendlichen als tragfähige Beziehungen nur selten, und wenn, dann in der Regel nur suboptimal realisierbar, sofern man als Maßstab die gegenwärtig herrschenden Ansprüche an Partner- und Familienbeziehungen zugrunde legt. Unter diesen Voraussetzungen gewinnen Formen des Zusammenlebens mehrerer Erwachsener, mehrerer Generationen, auch unter Einbezug älterer Menschen, als ökonomisch und sozial selbständige primäre Gruppen erhöhtes Interesse.

Zusammenfassung

Wenn man versucht, ein Konzept der Allgemeinbildung zu formulieren aus der Perspektive und im Interesse von Randgruppen der Gesellschaft und deren nichtimperialistisch betriebener Integration, so zeigt sich, daß die bislang bekannten inhaltlichen Konkretionen nicht zureichen. Was hier im Bezug auf Kinder und Jugendliche formuliert wurde, die unterschiedlichster Ursachen wegen aus Regelschulen ausgeschlossen werden, ließe sich gleichermaßen hinsichtlich vieler Hauptschüler, vieler Kinder von Arbeitsemigranten und der Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen in der Dritten Welt darlegen: Was bislang unter Allgemeinbildung gefaßt wird, hält den Herausforderungen nicht stand, denen sich diese Menschen stellen müssen. Ein Konzept von Allgemeinbildung, das das Leid verdrängt, das aus einem auf Dauer gestellten Nichtgenügen resultiert, desavouiert sich als kulturimperialistisches Programm, vergleichbar den kolonialistischen Missionsaktivitäten aus früheren Jahrhunderten in Übersee.

Allgemeinbildung kann nicht länger identisch sein mit Bestimmung und Durchsetzung einer für alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen verbindlichen Form intellektuell bestimmter Lebensführung auf wirtschaftlich anspruchsvollem Niveau. Allgemeinbildung ist vielmehr zu konzipieren als ein Gefüge von Lerninhalten, Lernformen und -prozessen, in denen die verschiedensten Formen von Vernunft, von ästhetischem Genuß, von Symbolbildung und Interaktion in ein reziprok förderliches Verhältnis zueinander gesetzt werden.

Literatur

- BOPP, J.: Vor uns die Sintflut! Streitschriften zur Jugend- und Psychoszene. Reinbek 1985, insbes. S. 30ff.
HILLER G. G.: Realitätsnahe Schule. Impulse zur Öffnung der Schule für Lernbehinderte für eine bessere Vorbereitung ihrer Schüler auf die Lebenswirklichkeit. In: Z. Heilpäd. 36 (1985), Beiheft 12, S. 121-

142. Dieser Aufsatz war Gegenstand der Diskussion in der Kommission Sonderpädagogik der Dt. Gesellschaft f. Erziehungswissenschaft am 11. März 1986 unter der Leitung von GERD IBEN.
- KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1985.
- RANG, A.: Zur Bedeutung des ‚Allgemeinen‘ im Konzept der allgemeinen Bildung. In: Z. f. Päd., 32 Jg. 1986, Nr. 4.
- WIRTH, H. J.: Die Schärfung der Sinne. Jugendprotest als persönliche und kulturelle Chance. Frankfurt/M. 1984.
- WOCKEN, H.: Am Rande der Normalität. Untersuchungen zum Selbst- und Gesellschaftsbild von Sonderschülern. Heidelberg 1983.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Gotthilf Gerhard Hiller, A sternweg 8, 7410 Reutlingen3

Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung sozialer Hilfe

HELMUT RICHTER

Deinstitutionalisierung – Alltagswende ohne pädagogische Perspektive?

Vorstudien zu einer Kommunalpädagogik

Das Thema Institutionalisierung/Deinstitutionalisierung wird heute in allen gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen abgehandelt. Es beschäftigt die Kulturanthropologie nicht weniger als die Soziologie und Politologie, die Psychologie und Pädagogik – auch die Sozialpädagogik. Der Gegenstandsbereich erscheint also schon so ausreichend bestimmt, daß er keiner neuerlichen, präzisierenden Rechtfertigung mehr bedarf. Im folgenden soll es mir daher auch nur um ein kleines Detail am Rande gehen, das ich in den Hauptströmungen der sozialpädagogisch orientierten Debatte verfolgen möchte: um den pädagogischen bzw. sozialpädagogischen Gehalt an diesem Thema. Seine Entzifferung und Entfaltung soll zugleich die Voraussetzungen und die Keimform für eine noch zu entwickelnde Kommunalpädagogik hervortreten lassen¹.

Gegenüber einer Anfrage nach dem pädagogischen Gehalt in der Institutionalisierungsdebatte könnte eingewendet werden, sie sei typisch deutsch. Im angelsächsischen Sprachraum etwa laufe sie schon begrifflich leer. „Social Work“: Sozialarbeit, bedürfe deshalb keiner deutschromantisierenden Kleinarbeit mehr. Wer aber einmal die Gelegenheit hatte, im persönlichen Gespräch das angelsächsische Lehrbuchwissen zu vertiefen, wird die Erfahrung gemacht haben, daß die hier formulierte Anfrage durchaus verstanden und nachvollzogen wird. Bildung, Bildung wozu, Reziprozität von Bildungsprozessen – um nur diese tagungsaktuellen Spezifizierungen zu nennen –, das sind vertraute Problemstellungen, zumal wenn wir sie verkoppeln mit der Frage nach dem schichtspezifischen Hilfeverständnis angesichts des allseits konstatierten Elends der kompensatorischen Erziehung (HANDL 1985).

Dies einmal zugestanden, könnte dann jedoch eingewendet werden, eine Nachfrage nach dem pädagogischen Gehalt in der sozialpädagogischen Institutionalisierungsdebatte verstelle deren eigentliche Problematik, gehe es ihr doch gerade darum, soziale Problemlagen nicht zu pädagogisieren, sondern zu politisieren (PETER 1982, S. 28). Nun ist diese Tendenz in der Debatte allerdings unbestreitbar, und der damit verbundene Anspruch auf emanzipatorische Veränderung sozialer Ungleichheiten soll hier auch nicht zur Disposition gestellt werden. Die Nachfrage soll vielmehr nur die grundsätzliche Frage klären helfen, ob nicht trotz dieses berechtigten Anspruchs gute Gründe bestehen, das Moment des Pädagogischen konturiert hervortreten zu lassen. Sei es, um den Gegenstandsbereich für eine fortschreitende Professionalisierung der Sozialarbeit und Sozialpädagogik trennscharf verorten zu können, sei es vor allem aber auch um der Sache willen: einer rationalen Entwicklung der Moderne.

1. Zur Begriffsdebatte

Eine Anfrage nach dem pädagogischen Gehalt in der sozialpädagogischen Institutionalisierungsdebatte zu stellen, macht zunächst eine kurze Vorverständigung über diese Debatte erforderlich.

Hinsichtlich des Begriffs der Institution schließe ich mich RAWLS an, wenn er definiert:

„Unter einer Institution verstehe ich nun ein öffentliches Regelsystem, das Ämter und Positionen bestimmt mit ihren Rechten und Pflichten, Machtbefugnissen und Schutzzonen u. ä. Nach diesen Regeln sind bestimmte Handlungsformen erlaubt, andere verboten; für den Übertretungsfall sehen sie bestimmte Strafen, Gegenmaßnahmen usw. vor. Beispiele für Institutionen – oder allgemeiner: soziale Verfahrensweisen – sind Spiele, Riten, Gerichtsverfahren, Parlamente, Märkte, Eigentumssysteme. Eine Institution kann man sich auf zweierlei Weise vorstellen: einmal als abstrakten Gegenstand, d. h. als mögliche Verhaltensform, die durch ein Regelsystem beschrieben wird; zweitens als die Verwirklichung dieses Verhaltens durch bestimmte Menschen in Gedanken und Handlungen zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort“ (RAWLS 1979, S. 74f.).

Von dieser Definition ausgehend, hat es weder Sinn, die Institutionenendebatte von dem Vorverständnis eines generellen Institutionenverdachts her zu führen (HOMANS 1972, S. 343f.), noch auf das Niveau einer quasi ontologischen Betrachtung bestimmter Institutionen wie Familie, Privatrecht, Schule, Polizei usw. festzulegen. Die gegenwärtige Institutionalisierungsdebatte kann sich nicht mit allen Institutionen in der Gesellschaft auseinandersetzen, und Deinstitutionalisierung zielt daher auch nicht auf eine Gesellschaft ohne Institutionen ab.

Sie nimmt ihren Ausgangspunkt bei der fortgeschrittensten Gesellschaftsordnung des Spätkapitalismus: dem sozialen und demokratischen Rechtsstaat, kurz Wohlfahrtsstaat, und beschränkt sich dann auf seine spezifischen Institutionen:

- die Verbände und Parteien in der „repolitisierten Sozialsphäre“²,
- die Wirtschafts- und Sozialpolitik und die ihr zugeordneten bürokratischen Apparate auf seiten des Staates,
- die Kernfamilie und die industriellen Großbetriebe auf seiten der Gesellschaft.

Im Zentrum der Auseinandersetzungen um diese Institutionen steht dabei seit dem Ende der 60er Jahre die Kritik an der entpersonalisierten, bürokratischen Rationalität der Arbeits- und Organisationswelt und ihrer undemokratischen Interaktionsstruktur. Sie bildet allerdings nicht mehr den eigentlichen Bezugspunkt für die aktuelle Debatte. Bezugspunkt ist vielmehr eine gemeinsame Erfahrung: Der Marsch durch die Institutionen, der dieser Kritik hatte Rechnung tragen sollen, ist gescheitert.

Es ist JÜRGEN HABERMAS gewesen, der diesen Marsch einst begründete. Getragen von der Überzeugung, daß die Perspektive einer „Gesellschaft im Überfluß“ sich nur dann im „ewigen Frieden“ einer „weltbürgerlichen Ordnung“ konkretisieren und nicht in einer Selbstvernichtung globalen Ausmaßes zugrunde gehen werde, wenn der Interessenpluralismus seine antagonistische Schärfe durch die fortschreitende Teilnahme von Privatleuten an den institutionellen Entscheidungsprozessen verliere, hatte er postuliert:

„Die in der sozialstaatlichen Massendemokratie nicht anders als im bürgerlichen Rechtsstaat institutionalisierte Idee der Öffentlichkeit, einst: die Rationalisierung der Herrschaft im Medium des öffentlichen Raisonnements der Privatleute, ist jetzt nur mehr zu verwirklichen als eine – beim Pluralismus der organisierten Privatinteressen freilich begrenzte – Rationalisierung der sozialen und politischen Machtausübung unter der wechselseitigen Kontrolle rivalisierender, in ihrem inneren Aufbau ebenso wie im Verkehr mit dem Staat und untereinander auf Öffentlichkeit selbst festgelegter Organisationen“ (HABERMAS 1969, S. 229f.).

Fast zwei Jahrzehnte des von diesem Postulat angeleiteten Marsches durch die Institutionen haben der Kritik am Wohlfahrtsstaat jedoch nichts von ihrer Substanz genommen. So mußte es in den 80er Jahren zu einer Radikalisierung der Positionen und Konsequenzen kommen, die nunmehr in der aktuellen Debatte um Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung verarbeitet werden.

Ihre sozialpädagogisch relevanten Folgerungen können wir in zwei Richtungen unterteilen: in systemtheoretisch angeleitete Maßnahmen zur Dezentralisierung bürokratischer Strukturen und in lebensweltlich verankerte Aktivitäten von Selbsthilfegruppen. Beide verbindet dabei – und dies wird uns in besonderem Maße beschäftigen – der Gedanke der „Alltagswende“.

Wenn ich in den nächsten beiden Abschnitten an diese zwei Richtungen meine Anfrage nach dem pädagogischen Gehalt ihrer Deinstitutionalisierungsentwürfe stelle, so lasse ich mich dabei von der folgenden These leiten:

Die aktuelle Debatte um Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung verfehlt bei ihrer Orientierung an der Alltagswende die Pädagogik, weil sie ihre Prinzipien der Kritik am Wohlfahrtsstaat von einem Begriff bürgerlicher Öffentlichkeit entlehnt, in dem das Moment des Pädagogischen einseitig dem Politischen zugeschlagen worden ist. Demgegenüber hätte eine zu institutionalisierende Kommunalpädagogik die Autonomie der Pädagogik und ihrer Profession zu sichern und damit zur Herausbildung einer Autonomie politisch rasonierender Privatleute beizutragen, um so die dialektisch auseinandergetretenen Perspektiven von multikultureller und multiindividueller Gesellschaft in der Perspektive einer multikulturell stabilisierten, multiindividuellen Gesellschaft zu vermitteln.

2. Deinstitutionalisierung I: Alltagswende und Zweckrationalität

Die systemtheoretisch angeleitete Deinstitutionalisierungsdebatte hat die qualitative Kritik an zentralen Gestaltungsprinzipien der Sozialpolitik der Reformära Brandt: den monetären Leistungscharakter, die bürokratische Verfaßtheit und die professionell-methodische Vermittlung der Leistungen, gegenwärtig nicht nur durch eine quantitative Kritik an der Effizienz sozialpolitischer Leistungen angesichts niedriger Wachstumsraten und hoher Arbeitslosigkeit ergänzt (OLK/OTTO 1985, S. 1), sie hat zudem unter Rückbezug auf das Neokorporatismus-Konzept (ALEMANN 1981) eine grundsätzliche Institutionen-Kritik an den wachsenden informellen Willensbildungsprozessen in den sozialen Diensten hinzugefügt, indem sie auf neue Formen der „wechselseitigen Verflechtung zwischen relevanten Interessenorganisationen und staatlichen Organen“ (HEINZE/OLK 1983, S. 143f.) verwiesen hat.

Da derartige „parakonstitutionelle“ Willensbildungsprozesse wegen des weitgehenden Ausschlusses der Öffentlichkeit im Rahmen dieses Diskussionszusammenhangs nicht als geeignet angesehen werden, die Interessen und Bedürfnisse der verschiedenen Bevölkerungsgruppen aufzunehmen und zu verarbeiten (HEINZE/OLK 1982, S. 20), wird statt dessen „eine möglichst weitgehende Beteiligung und Aktivierung der Zielgruppen“ auf lokaler Ebene gefordert, um so die „Effizienz und Effektivität der Maßnahmen zu erhöhen“ (HEINZE/OLK 1983, S. 146). Diese Forderung hat im Konzept einer Sozialarbeit als sozialer Kommunalpolitik ihren umfassendsten Ausdruck gefunden (OLK/OTTO 1981).

Die Akzentuierung von Effizienz und Effektivität könnte den Eindruck vermitteln, als handle es sich bei diesem Dezentralisierungskonzept um ein sozialpolitisches Planungs- und Steue-

rungsprogramm zur Absicherung der „Produktion von Fürsorglichkeit“ (WOLFF 1983), in dem der Sozialarbeiter nur noch die Rolle eines Lieferanten von Planungsdaten (PETERS 1972, S. 50) bzw. eines unpolitischen Sachbearbeiters spielt und Fragen der Pädagogik sich endgültig nicht mehr stellen. „Die Vermutung besteht“, so gibt schon LUHMANN (1973, S. 36) zu bedenken, „daß jedem Hilfsprogramm eine zuständige Stelle entspricht und jemand Hilfe eigentlich nur noch braucht, um diese Stelle zu finden. Nächstenliebe nimmt dann die Form einer Verweisung an.“

Was dem Status des *unpolitischen* Sachbearbeiters angeht, so deckt sich dieser erste Eindruck allerdings nicht mit dem spezifizierten Selbstverständnis einer „sozialen Kommunalpolitik“, wonach die Sozialarbeit und Sozialpädagogik explizit um einen eigenständigen Politikbereich erweitert werden soll:

„Indem wir (dagegen) Politikformulierungs- und Planungsprozesse im Jugendhilfe- und partiell im Sozialhilfessektor der *Sozialarbeitspolitik* zuschlagen, wollen wir – als Gegenstück zur Situationsorientierung der Sozialpolitik auf der kommunalen Ebene – die Strukturorientierung der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Integration übergreifender Gestaltung, Planung und Realisierung sozialer Leistungen in der Kommune auf den Begriff bringen“ (OLK/OTTO 1981, S. 118).

Was zudem die Absage an den Bereich des Pädagogischen betrifft, so scheint auch diese erste Einschätzung zumindest unvollständig, wenn wir den Anspruch auf eine möglichst weitgehende Beteiligung und Aktivierung der Zielgruppen bedenken. Ein Anspruch, der unter dem Stichwort „Alltagswende“ zugleich in den Entwurf einer „alternativen Professionalisierung“ (AP) eingebunden worden ist. Und diese AP zielt immerhin darauf ab, zu einer „sensible(n) Ausdeutung“ (OLK/OTTO 1981, S. 140) bzw. zu „*Inspiration* und situative(m) Einfühlungsvermögen“ (JAPP/OLK 1981, S. 163) zu befähigen, wenn es um ein Verständnis der Bedürfnisse der Klientel geht – Handlungskompetenzen also, die zweifelsfrei auf pädagogische Gehalte schließen lassen.

Zur Klärung dieser Unstimmigkeiten ist es erforderlich, einen kurzen Blick auf das Konzept einer AP zu werfen. Bei seiner Formulierung haben den Autoren JAPP und OLK (1981) nicht nur die schon thematisierten aktuellen Krisenphänomene des Wohlfahrtsstaates vor Augen gestanden. Vielmehr ist in ihre Überlegungen auch mit eingegangen, daß der warenproduzierenden Industriegesellschaft in wachsendem Maße die Arbeit und damit ebenso ihre Sinnhaftigkeit und ihre sinnstiftende Funktion für die industrielle Lebensgestaltung ausgehen könnte. Die Folge wäre – zumal bei einer heranwachsenden Generation, der die materielle Versorgung im Unterschied zu den älteren Generationen als eine selbstverständliche Grundvoraussetzung des Lebens gilt –, daß das Arbeitsdefizit weniger als Bedrohung denn als Chance zu alternativen Lebensentwürfen mit neuen Werten und Normen ins Bewußtsein treten würde.

Selbst wenn nun einiges dafür spricht, daß bestimmte Motive und Interessen nur vorübergehend von Bedeutung sein werden, so halten es die Autoren dennoch für plausibel, „daß sich hier die Umriss einer neuen Identitätsstruktur erkennen lassen, die zu der bislang herrschenden arbeits-, karriere- und leistungsbezogenen Identität in Konkurrenz tritt und die durch ein Interesse an immaterieller Lebensqualität und der Befriedigung qualitativer Bedürfnisse gekennzeichnet ist“ (JAPP/OLK 1981, S. 150). Eine solche Entwicklung aber könne nicht ohne Auswirkungen auf eine Sozialarbeit und Sozialpädagogik sein, die ihre „Effektivität und Effizienz“ bisher dadurch gesichert habe, daß sie zur (Wieder-)Herstellung einer „tauschbezogenen Identität“: d. h. zur Integration in die Arbeitsgesellschaft, beizutragen suchte. Wenn allgemein anerkannte Verhaltensmaßstäbe nicht mehr formulierbar seien, wenn Werte und

Normen zur Disposition ständen, Normalität Abweichung bedeuten und Abweichung normal sein könne, dann – so folgern JAPP und OLK – dürfte ein „Funktionswandel der Sozialarbeit“ unausweichlich sein.

Dieser Funktionswandel betrifft zunächst einmal das, was man den Königsweg der Pädagogik nennen könnte: das Verstehen und die bisher damit verbundene Kompetenz, die Betroffenen besser zu verstehen als sie sich selbst. Nach Meinung der Autoren kann der Sozialarbeiter keine professionellen Diagnose- und Lösungskompetenzen mehr vorwegnehmen, wenn er sich hinsichtlich der Problemdeutungen und Normalitätsvorstellungen von seiner Klientel unterscheidet. Statt dessen müsse er einen Aushandlungsprozeß einleiten, in dem der Klient über die Richtung der Deutung mitzubestimmen habe: Im Übergang von der Diagnose zur Deutung sei der Betroffenheit eine eigene Verstehens-Kompetenz zuzusprechen, weil in der von den traditionellen Standards abweichenden Selbsttätigkeit der Klientel schon ein möglicherweise zu förderndes alternatives Lebensmuster vorliege. Aufgrund dieser Annahme erscheint den Autoren eine „alternative Professionalisierung“ unausweichlich, für die eben „*Inspiration* und situatives Einfühlungsvermögen in komplexe Lebenslagen“ – ggf. unterstützt durch „Para-Professionelle“ – vordringlich seien (ebd., S. 163).

Was aber bedeutet es, einerseits Aushandlungsprozesse an die Stelle bisheriger einseitiger Diagnosen zu setzen, wenn andererseits mit dem Erfordernis von *Inspiration* und situativem Einfühlungsvermögen doch wieder ein professioneller Kompetenzrahmen abgesteckt wird, der bei aller Mitsprache keinen Zweifel daran läßt, wer letzten Endes die Entscheidungen trifft? Hierin kommt offenbar zum Ausdruck, daß sich JAPP und OLK über die Möglichkeiten gleichberechtigter Verhandlungen zwischen Sozialpädagogen und Handlungsadressaten keine Illusionen machen, weil die damit einhergehende „Verschmelzung“ von System und Umwelt für eine bürokratische Institution nicht tragbar“ (ebd., S. 61) sei.

Die zweifellos begrifflich anklingenden pädagogischen Gehalte im Konzept einer sozialen Kommunalpolitik reduzieren sich also bei näherem Hinsehen auf ein steuerungstechnisches Beiprogramm zur effizienteren Kontrolle der Klientel. Auf dem Wege der Absicherung einer systematischen Zweckrationalität geht Verstehen in Beobachten, Hilfe in Kontrolle auf.

3. *Deinstitutionalisierung II: Alltagswende, Emotionalität und Wertrationalität*

Der aufgrund der Erfahrung des Marsches durch die Institutionen verfestigte Verdacht, jede Deinstitutionalisierung zum Zwecke einer binnenlogischen Effizienzsteigerung der sozialen Dienste verfehle systematisch die Bedürfnisse der Betroffenen, hat auf der anderen Seite der Deinstitutionalisierungsdebatte zur Herausbildung von Selbsthilfegruppen geführt. Im begrenzten Rahmen dieser Ausführungen ist es leider nicht möglich, diese Bewegungen eingehender darzustellen (s. KICKBUSCH/TROJAN 1981). Eine konturierende Skizze muß daher für unsere Anfrage nach dem pädagogischen Gehalt in den Selbsthilfegruppen genügen.

Zunächst ist anzumerken, daß unter dem Stichwort einer neuen Subsidiarität die Bewegung der Selbsthilfegruppen auch eine konservative Ausprägung erfahren hat. Sie basiert auf einer ideologischen Rückkehr zum liberalen Staatsmodell des 19. Jahrhunderts und zielt wieder auf eine weitgehende Entkoppelung von Staat und Gesellschaft ab, d. h. auf eine Deinstitutionalisierung der sozialarbeiterisch tätigen Institutionen in der „repolitisierten Sozialsphäre“ bei gleichzeitiger Reaktivierung der ökonomischen und fürsorgerischen Funktionen in Familie

und Nachbarschaft sowie entsprechender Reduzierung der Sozialstaatsfunktionen. Daß eine auf diesem Wege wiederbelebte Idylle von Familie und Nachbarschaft eine eigene Nachfrage nach ihrem pädagogischen Gehalt rechtfertigt, die sich ideologiekritisch mit dem „Fetisch einer Gemeinschaftlichkeit an sich“ (HABERMAS 1969, S. 174f.) bzw. mit der „Tyrannei der Intimität“ (SENNETT 1983) auseinanderzusetzen hätte, dürfte außer Frage stehen, kann hier aber nicht geleistet werden.

Unsere Nachfrage muß sich auf die ökosozialistisch orientierte Variante der Selbsthilfebewegung beschränken, die bei aller Verschiedenartigkeit (s. SCHWENDTER 1985, S. 146f.) durch das Streben nach einem autonomen Alltagsleben jenseits von Markt, Staat oder Kommune zu charakterisieren ist. In Absetzung vom zweckrationalen Kalkül basiert diese Bewegung auf einer emotional fundierten, wertrationalen „Selbststeuerung durch eine gemeinschaftsbezogene Moral“ (STRASSER/TRAUBE 1984, S. 295), um so eine umfassende Entfaltung der menschlichen Anlagen zu ermöglichen (ebd., S. 293). Dabei soll schon das Bemühen um eine Verminderung der *feststehenden* Arbeitsteilung nicht nur zu einem Ausgleich der Schichtendifferenzierung beitragen, sondern zumindest im Bereich der gesellschaftlich erwartbaren Hilfeleistungen auch zur Entprofessionalisierung und Selbsthilfe führen. Eine Erwartung, die nicht zuletzt von der Annahme ausgehen dürfte, daß – wie in archaischen Gesellschaften – die „Reversibilität der Lagen“ als ein „wesentliches Moment der Motivation zu unmittelbarer Reziprozität des Helfens“ (LUHMANN 1973, S. 28) anzusehen ist (dagegen KÖNIG 1967, S. 88).

In Antizipation dieser Erwartung findet zumindest schon das Lernen nicht mehr als ausgesonderte „Trockenübung“ statt, sondern ist „integrierter Bestandteil des Arbeitens und Handelns in der Gruppe“ (HEGER u. a. 1983, S. 10). Im Anschluß an FREIRE zielt es auf eine „umfassende Politisierung der Lernenden, verstanden als zunehmende Fähigkeit, Ziele und Formen der eigenen Arbeit selbst zu bestimmen“ (DAUBER 1976, S. 92).

Nun scheint ein solche entinstitutionalisierte und entprofessionalisierte „Synthese zwischen privatem und öffentlichem Leben“ (STRASSER/TRAUBE 1984, S. 297) ganz unproblematisch zu sein, weil es sich bei den Selbsthilfegruppen sozialstrukturell um eine „Selbstbewegung der Intelligenz“ (RASCHKE 1985, S. 415) handelt. So kann unterstellt werden, daß weder das Problem der Bedürfnisentstehung oder der Bedürfnisweckung noch das der Bedürfnisbefriedigung arbeitsteilig durch eine Stellvertreterkompetenz gelöst werden muß. Aber hinsichtlich unserer Nachfrage nach dem pädagogischen Gehalt ist auch für diesen Weg der Deinstitutionalisierung festzustellen, daß sich kein autonomer Bereich des Pädagogischen ausmachen läßt. Während im ersten Fall Pädagogik letztlich in Verwaltung aufgegangen ist, verliert sie sich hier in Politik.

Im nächsten Abschnitt werden wir zu klären haben, warum dieses Resultat unserer Anfrage an die Deinstitutionalisierungsdebatte nachdenklich stimmen muß.

4. Deinstitutionalisierung III: Kommunikatives Handeln und Kommunalpädagogik

Wenn abschließend – bei Akzeptanz der Institutionenkritik in der Deinstitutionalisierungsdebatte – die Voraussetzungen für eine Kommunalpädagogik skizziert werden sollen, die insofern vermittelnd über die hier vorgetragenen Konsequenzen hinausweisen, als sie dem Moment des Pädagogischen systematisch Rechnung tragen möchten, so kann das im zur Verfügung stehenden Rahmen nur in drei kleinen Schritten geschehen. Als erstes ist die grundsätzliche Frage zu thematisieren, ob die Kommune überhaupt zur Ausbildung einer

eigenen Identität beitragen kann. Dann ist zu untersuchen, warum das Konzept der sozialen Kommunalpolitik letztlich in einer zweckrationalen Effizienzkontrolle aufgeht, obwohl es über die „Alltagswende“ einen entscheidenden Schritt zur gleichberechtigten Berücksichtigung der Bedürfnisse der Betroffenen getan hat. Und schließlich wollen wir analysieren, warum Akzeptanz selbst oder gerade dann, wenn sie – wie in den Selbsthilfegruppen – als wechselseitig postuliert wird, nur im Bereich des Politischen verortet wird.

Was zunächst die Frage angeht, ob die Kommune zur Ausbildung einer Identität beitragen kann, so ist die Antwort aus orthodox-marxistischer (TRUMMEL/HEPPNER 1984, S. 90f.) wie systemtheoretischer Perspektive eindeutig negativ. Für OFFE (1975, S. 308) etwa bedeutet die formelle Gewährung von Selbstverwaltungsautonomie nichts anderes als die strategische Akzeptanz einer „Ebene ausgegliederter *Konfliktabsorption*“.

Demgegenüber sind Argumente, zumindest auf empirisch-positivistischer Grundlage, nicht leicht zu finden. Soziologische Untersuchungen zur sozialen Ungleichheit sind z. B. zu dem widersprüchlichen Ergebnis gelangt, es sei zum einen seit den 60er Jahren eine zunehmende Individualisierung der Lebenslagen jenseits von Klasse und Stand festzustellen, zum anderen aber eine aktuelle Tendenz zur Herausbildung lebensweltlich eingebundener kollektiver Identitäten nicht zu bestreiten (BECK 1983). Und aus dem aktuellen Stand der Netzwerkforschung ergibt sich einerseits, daß die Dichte der persönlichen Netzwerke städtischer Bewohner recht gering ist. Andererseits gilt wiederum auch, daß die dadurch entstandenen individuellen Freiheitsspielräume zu einer wachsenden Desorientierung der Gesellschaftsmitglieder geführt haben (SCHENK 1983, S. 99f.).

Wenn wir angesichts solcher theoretisch unverbundenen Ergebnisse nur auf die Resultate der modernen Kulturanthropologie *verweisen* können, wonach die territoriale Komponente ein wesentliches Element bei der Herausbildung der Autonomie des Individuums darstellt (GREVERUS 1978, S. 245f.)³, so scheint damit aber doch zumindest das Desiderat auf, das für diese Ausführungen leitend gewesen ist: das Desiderat einer Kommunalpädagogik, die diesem Element praktisch zur *Geltung* verhilft und so zur Wiederherstellung der Einheit von Sein und Sollen beiträgt⁴.

Die Beantwortung unserer zweiten Frage, warum im Konzept der sozialen Kommunalpolitik die „Alltagswende“ nicht radikalisiert worden ist, macht einen Rückblick auf ihre Rezeptionsgeschichte erforderlich.

Der Begriff des Alltagshandelns ist von HANS THIERSCH (1978) für die Sozialpädagogik aufbereitet worden und hat in dieser Form auch Eingang in das Konzept der sozialen Kommunalpolitik gefunden. THIERSCH wollte mit seiner Aufbereitung der Erfahrung Rechnung tragen, daß Expertenwissen in der herrschenden Normenkrise trotz aller professionellen Verstehensleistungen die Lebenswelt zu verfehlen droht, wenn sie ihr nicht eigene Deutungskompetenzen zugesteht.

Allerdings: Woher plötzlich die Deutungskompetenz der Handlungsadressaten rührt, kann diese „Alltagswende“ nicht schlüssig verständlich machen. Denn sie verdankt sich in der von THIERSCH vorgelegten Form einer Paradoxie: der WEBERSchen Paradoxie der Rationalisierung durch Bürokratisierung. Danach geht bekanntlich die unausweichliche Rationalisierung moderner Gesellschaften mit einem wachsenden Sinn- und Freiheitsverlust einher, weil zweckrationales Handeln zunehmend an die Stelle von wertrationalem Handeln getreten ist.

Angesichts dieser dramatischen Entwicklung setzt die sozialpädagogische „Alltagswende“ in voluntaristischer Weise auf eine Restgröße von unzerstörter Alltagskompetenz: sozusagen

auf den Aufschrei der sich empörenden Kreatur, dem von seiten des professionellen Pädagogen durch ein „Moment moralischer Zumutung“ (THIERSCH 1978, S. 10) auf ein historisch angemessenes Niveau verholfen werden muß. Dieses Moment wird dann im Konzept der sozialen Kommunalpolitik der „sensiblen Ausdeutung“ (OLK/OTTO) bzw. der „*Inspiration* und (dem) situativen Einfühlungsvermögen in komplexe Lebenslagen“ (JAPP/OLK) zugeschlagen und rechtfertigt so den Entscheidungsüberhang der Experten.

Dadurch ist jedoch nicht einsichtig zu machen, weshalb die sich empörende Kreatur die ihr zugemutete sensibel helfende Deutung nicht doch als zweckrationale Kontrolle auffaßt und ihr wiederum mit Empörung begegnet. Unbegriffen bleibt eben bei dieser Aufbereitung der „Alltagswende“, daß es um mehr geht als nur um weniger Kontrolle angesichts eines als unaufhebbar scheinenden Widerspruchs von Hilfe und Kontrolle. Daß es vielmehr darum geht, diesen Widerspruch als einen Kategorienfehler zu begreifen, der durch den Rückgriff auf eine Paradoxie nicht gemildert werden kann.

Um diesen Kategorienfehler aufzudecken, möchte ich vorschlagen, von HABERMAS' Theorie des kommunikativen Handelns auszugehen, weil sie gleichzeitig die Möglichkeit bietet, den traditionellen Verstehensbegriff bis hin zur seiner begrifflichen Erweiterung in der „sensiblen Ausdeutung“ einer grundlegenden Revision zu unterziehen.

Unter dieser Voraussetzung schließt die Entwicklung der Moderne eine Rationalisierung der Alltagswelt durchaus mit ein. Dies läßt sich jedoch nicht mit Hilfe des eindimensionalen Zweckrationalitäts-Begriffs von MAX WEBER entfalten, sondern erfordert einen zweiten, kommunikativen Rationalitätsbegriff. Auf einer solchen kategorialen Basis konkretisiert sich die Entwicklung der Moderne in Form eines zweifachen *Vergesellschaftungsprinzips*: der – die Alltagswelt einschließenden – sozialen Integration durch eine symbolische Reproduktion in verständigungsorientierter Einstellung und der systemischen Integration durch eine materielle Reproduktion in zweckrational-erfolgsorientierter Einstellung.

Die erfolgsorientierte Einstellung verweist darauf, daß Sprache hier nur noch *unter Vorbehalt* zur Geltung kommt, weil Verständigung prinzipiell durch die Steuerungsmedien Macht bzw. Recht und Geld ersetzt worden ist. Verständigungsorientierung will dagegen besagen, daß Verstehen nicht darauf reduziert werden kann, *den anderen* zu verstehen, sondern darauf abzielt, *einander* zu verstehen: ein Einverständnis herbeizuführen und damit die Geltungsansprüche des anderen anzuerkennen – oder zumindest einen fairen Kompromiß zu akzeptieren (s. RAWLS 1975).

Eine paradoxe Beziehung besteht dann nicht mehr zwischen verschiedenen Typen der *Handlungsorientierung* (wertrational – zweckrational), weil unter der Voraussetzung einer verständigungsorientierten *Einstellung* durchaus auch eine verdinglichend-zweckrationale Handlungsorientierung gewählt werden kann, wenn nur der Rekurs auf das Prinzip der subjektorientierten Verständigung gesichert ist und somit einmal getroffene Entscheidungen und ihre Konsequenzen grundsätzlich *reversibel* bleiben.

Paradox ist also nicht – wie nach WEBER – dieser Wechsel der Handlungsorientierungen, sondern einzig das systemische Durchgreifen der Steuerungsmedien Recht und Geld in Bereiche der Lebenswelt, wodurch schließlich sozial integrierte Handlungsbereiche formal organisiert – d. h. durch rechtlich erzeugte Sozialbeziehungen ersetzt – werden und auf diese Weise der Rekurs auf eine Kommunikation ohne Vorbehalt außer Kraft gesetzt wird (RICHTER 1985).

So gewendet, läßt sich nun die bisher schon theoretisch als widersprüchlich wahrgenommene Einheit von Hilfe und Kontrolle *analytisch* in die verständigungsorientierte Einheit von wechselseitigem Rat und wechselseitiger Hilfe-Leistung als einem Element der symbolischen Reproduktion und in die zweckrationale Einheit von (monetärer und/oder bürokratischer) Dienst-Leistung und Kontrolle als einem Element der materiellen Reproduktion auflösen. Sozialpädagogik und Sozialarbeit haben sich dann in ihrer Doppelrolle als „Gesprächspartner“ in der Lebenswelt und als „Geschäftspartner“ in den Austauschprozessen zwischen System und Lebenswelt zu bewähren (RICHTER 1984).

Damit sind alle Voraussetzungen gegeben, um die „Alltagswende“ zu radikalisieren und in Hilfe-Beziehungen den Aufschrei der sich empörenden Kreatur zu versprachlichen. Denn die Professionalität stellt den Pädagogen prinzipiell nicht außerhalb einer subjekt- und verständigungsorientierten Einstellung. In den Elementen des pädagogischen Umgangs treten schon die universalistischen Strukturen dessen hervor, worauf Pädagogik ebenfalls grundsätzlich angelegt ist und abzielen sollte: auf verständigungsorientiertes bzw. kommunikatives Handeln. Insbesondere gilt dies für die *praktische Handlungspause des „pädagogischen Diskurses“* (RICHTER 1986, S. 97), den Kernbereich der Pädagogik. Er zielt auf gemeinsame Aufklärung und Bildung in Form einer freiwilligen, *angeleiteten Selbstreflexion* ab⁵. Dabei verfolgt er die Perspektive, über eine rational motivierte „generalisierte Annahmefähigkeit“⁶ auch die Möglichkeiten kontingenter Praxis im Einverständnis aller Beteiligten oder in Form eines fairen Kompromisses einzugrenzen, ohne deshalb schon den professionellen Pädagogen in auf Veränderung abzielende konkrete Handlungszwänge einbinden zu wollen. Die Diskussion darüber, was politisch-praktisch getan werden soll, fordert nicht einen professionellen Pädagogen in der Handlungspause, sondern autonome, von ihren Berufsrollen unabhängige Staatsbürger, die unter politischem Handlungszwang gemeinsam beraten, beschließen und auch die Ausführung ihrer Beschlüsse verantworten.

Bezogen auf alltägliche, verständigungsorientierte Interaktionen z.B. mit Kindern aber bedeutet dies, daß es hierin gerade wegen gesellschaftlich und situativ oder auch entwicklungspsychologisch bedingter Abweichungen in Form von instrumentellem oder strategischem Handeln auch immer wieder um die „Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen“ (SCARBATH 1983, S. 226) in Form von pädagogischen Diskursen gehen muß. Nur so läßt sich – in Abwandlung eines Erziehungsgrundsatzes von SCHLEIERMACHER – um der Gegenwartschancen der Kinder willen die *Reversibilität* einer Praxis sichern, die um der Zukunftschancen der Kinder willen durchgesetzt worden ist.

Auf dem Wege einer Auseinandersetzung mit dem Alltagsbegriff in der sozialen Kommunalpolitik haben wir somit zugleich die Momente entfaltet, die den klassischen Begriff der pädagogischen Autonomie wieder anschlußfähig machen: ‚Pädagogisch‘ heißt dann, daß der ‚Diskurs‘ unter Anleitung beginnt und die Beteiligten daher nicht von Anfang an eine symmetrische Stellung einnehmen. ‚Autonomie‘ aber akzentuiert demgegenüber, daß dennoch kein Zwang das Gespräch durchherrscht – außer dem des besseren Arguments.

Warum aber, so lautet unsere letzte Frage auf dem Wege zur Klärung der Voraussetzungen einer Kommunalpädagogik, erweist es sich bis heute selbst unter Radikaldemokraten als schwierig, einen solchen Begriff der Pädagogik zu institutionalisieren? Warum durchherrscht auch das emanzipatorische Denken der Selbsthilfegruppen die tiefsitzende Überzeugung, erst die Herstellung von Öffentlichkeit in Form einer Politisierung aller Lebensbereiche bei Integration aller Lernprozesse in das Alltagshandeln führe zur Selbstbestimmung und Mündigkeit?

Ich meine, hier liegt gleichsam ein Übersetzungsfehler in der Rezeptionsgeschichte des Begriffs der bürgerlichen Öffentlichkeit vor, der auch von HABERMAS in seiner Untersuchung über den „Strukturwandel der Öffentlichkeit“ nicht korrigiert worden ist. HABERMAS hat herausgearbeitet, daß der bürgerliche Begriff der politisch fungierenden Öffentlichkeit immer ein Doppeltes enthält: die auf Konsens angelegte Diskussion über die Erkenntnis der immanenten Bewegungsgesetze der Gesellschaft und die davon abgeleitete Beratung und Beschließung über die praktischen Regelungen zur Reproduktion der Gesellschaft.

In diesem Zusammenhang eine kategoriale Unterscheidung zu machen zwischen der – oftmals von Kritikern angeleiteten – Selbstreflexion eines sich als mündig verstehenden Publikums und den situativen Entscheidungen politischer Mandatsträger, *erübrigte sich für HABERMAS*, weil er der bürgerlichen Öffentlichkeit – wie ihrem Kritiker MARX – unterstellte, sie selbst nivelliere die Differenz zwischen Handlungspause und Handlungszwang in der Überzeugung, bei wahrer Einsicht in den *ordre naturel* könnten die politischen Entscheidungen schlüssig und „ohne ausgedehnte Kontroversen“ (HABERMAS 1969, S. 155) gefolgert werden⁷. Für die frühe bürgerliche Öffentlichkeit erübrigte sich eine solche Unterscheidung, weil sie politisch machtlos war und also erst über den Begriff einholte, was ihr praktisch noch nicht zugestanden wurde. Unabhängig davon dürfte sich die Wahl des Begriffes der Pädagogik für Prozesse der Bildung und Selbstaufklärung eines rasonierenden Publikums beim damaligen bürgerlichen Pädagogikverständnis wohl von selbst verboten haben⁸.

Nicht zufällig nahm dann die bürgerliche Gesellschaft im Laufe ihrer Geschichte immer mehr von dem Moment der Selbstaufklärung in der politisch fungierenden Öffentlichkeit Abstand, je mehr sie die politische Macht übernahm. Sie begründete dies zwar erkenntnistheoretisch, indem sie die Erfahrungen der konkurrierenden Interessenkämpfe als Beleg für offenbar existierende irreduzible Glaubenskerne nahm, über die rational nicht mehr entschieden werden könne. Faktisch ging es ihr jedoch einzig um die Errichtung einer Elitedemokratie, die die Vielen und Mittelmäßigen vor allem von der politischen Beratung und Entscheidung fernhalten sollte, um sie der propagandistisch funktionalisierten Öffentlichkeit zu überantworten (s. HABERMAS 1969, S. 143 ff.).

Dadurch ist bis heute ein zweifaches Problem zurückgeblieben:

1. Gerade Radikaldemokraten stehen in der Gefahr, unter Wiederbelebung des ursprünglichen Begriffs der bürgerlichen Öffentlichkeit die Handlungspause der (ggf. pädagogischen) Selbstaufklärung bruchlos mit den unter Handlungszwang zu fällenden situativen Entscheidungen des politischen Alltags in eins zu setzen. So entgeht ihnen – bei Strafe des Aufbaus von „tendenziellen Herrschaftsstrukturen“ (SCHWENDTER 1985, S. 152f.) – die aristotelische Bestimmung, daß Politik – und mag sie noch so rationell begründet sein – immer kontingent, immer eine Sache des So-oder-auch-anders-Seins ist, während die Bildung und Selbstaufklärung immer auch ein theoretisches Moment des So-und-nicht-anders-Seins für sich hat.
2. Der Pädagogik wird ihr – selbstverständlich immer nur derivierter – autonomer Status bestritten und dadurch auch ihre Institutionalisierung in Form einer Kommunalpädagogik systematisch eingeschränkt.

Eine institutionelle Kommunalpädagogik kann dieser doppelten Problematik allerdings nur gerecht werden, wenn sie sich zunächst der Grundlagen bewußt wird, unter denen die Institution einer politisch fungierenden Öffentlichkeit überhaupt hatte herausgebildet werden können. Die Sphäre der sich zum Publikum versammelnden Privatleute verdankte ihre

als interesselos gefaßte Autonomie immerhin einer zweifachen Derivation: dem privatrechtlich institutionalisierten Eigentum an Produktionsmitteln mit seinen Konnexgarantien aus Vertrags-, Gewerbe- und Vererbungsfreiheit *und* dem Bildungsweg der protestantischen Ethik.

Diese Grundlagen können heute weder ignoriert noch voluntaristisch eingeholt werden. Die Diskussion um eine bedarfsorientierte Grundsicherung zeigt immerhin die Grenze dessen auf, wo die Moral das Geld sicherlich nicht ersetzen kann⁹. Damit ist jedoch die Frage nach einer politischen Ethik noch nicht beantwortet. Ihre Ein- und Ausübung macht eben den Kernbereich einer Kommunalpädagogik aus. In der Form des kommunikativen Handelns hätte sie dabei nicht einfach eine neue Moral zu sichern, sondern *theoretisch* rekonstruierte, quasi ontologische und damit universalistische Grundprinzipien (s. HABERMAS 1984) einer Versprachlichung von Mitmenschlichkeit in institutionalisierter Form auszubilden.

Was hierunter zu verstehen ist, wird in weiteren Untersuchungen zu konkretisieren sein, die an die wiederbelebte Diskussion zur Gemeinwesenarbeit anknüpfen werden. Abschließend bleibt daher nur noch die Frage, ob der Politik-Zuschlag, den die soziale Kommunalpolitik in der Unterscheidung zwischen Struktur- und Situationsanalyse für sich reservieren möchte (s. S. 5), nicht auch einen pädagogisch-selbstreflexiven Gehalt in sich birgt, den es im Interesse einer klaren Begrifflichkeit und einer beruflichen Gegenstandsbegrenzung zu akzentuieren gilt...

Anmerkungen

- 1 Mit dem Begriff Kommunalpädagogik soll – wie die weiteren Ausführungen zeigen werden – eine doppelte Differenz zum Ausdruck gebracht werden: zum einen gegenüber einer Sozialarbeit als sozialer Kommunalpolitik, zum anderen gegenüber einer Gemeinwesenarbeit, die in sprachlich-modernistischer Form (Bildungsarbeit, Beziehungsarbeit) alle Pädagogik auf soziale Dienstleistungen reduziert.
- 2 Vgl. HABERMAS 1969, S. 158: „Erst die(se) Dialektik einer mit fortschreitender Verstaatlichung der Gesellschaft sich gleichzeitig durchsetzenden Vergesellschaftung des Staates zerstört allmählich die Basis der bürgerlichen Öffentlichkeit – die Trennung von Staat und Gesellschaft. Zwischen beiden, und gleichsam „aus“ beiden, entsteht eine repolitisierte Sozialsphäre, die sich der Unterscheidung von ‚öffentlich‘ und ‚privat‘ entzieht.“
- 3 Als „klassische“ Belege für die anthropologisch tiefsitzende Gewißheit von der Einheit von Kommune (Gemeinde) und Identität wären zumindest anzuführen der im indogermanischen Sprachraum belegte Zusammenhang von Gemeinde und Territorium (s. GRIMMSches Wörterbuch) oder die Orientierung der christlich-theologischen Identität an der Orts-Gemeinde als dem „Leib Christi“ (PAULUS, s. I Kor 11, 18).
- 4 Wie hier das Desiderat einer Kommunalpädagogik aus dem Prinzip der Einheit von Sein und Sollen begründet wird, so rechtfertigt RAUSCHENBERGER mit ROTH auch das Desiderat des sozialen Lernens: „Soziales Lernen ist bei ROTH sowohl ein Befund wie ein Problem wie ein Desiderat.“ (1985, S. 303.)
- 5 Wenn der pädagogische Diskurs als Kernbereich der Pädagogik innerhalb der praktischen Handlungspause bezeichnet wird, so ist damit angedeutet, daß es neben der Pädagogik auch noch die Theorie als praktische Handlungspause gibt mit ihren Momenten des theoretischen und praktischen Diskurses. Ihnen gegenüber will dann der pädagogische Diskurs auf ein Spezifikum hinweisen, das auch nicht im therapeutischen Diskurs auftritt: angeleitete, aber ungestörte Selbstreflexion.
- 6 HABERMAS 1981 II, S. 270: „Die generalisierte Annahmehereitschaft von Alter können wir nun auf einzelne Quellen von Egos Ansehen oder Einfluß zurückführen, und zwar auf *empirisch*, nämlich durch Anreiz und Abschreckung *motivierter Bindungen* im Falle physischer Stärke, körperlicher Anziehungskraft, kognitiv-instrumenteller Fähigkeiten und der Verfügung über Besitz, hingegen auf *rational*, nämlich durch begründetes Einverständnis *motiviertes Vertrauen* im Falle interaktiver Zurechnungsfähigkeit und der Verfügung über Wissen.“

- 7 In bezug auf MARX habe ich zu zeigen versucht, daß diese Unterstellung nicht berechtigt ist. MARX wußte sehr wohl zwischen der pädagogisch-aufklärerischen Handlungspause und dem demokratisch abgesicherten politisch-praktischen Handlungszwang zu unterscheiden (RICHTER 1978).
- 8 Allerdings: MARX, der schon wußte, daß die Erzieher selbst erzogen werden müßten, wählte für seine Zukunftsgesellschaft immerhin den Begriff „Verein freier Menschen, die sich wechselseitig erziehen“ (MEW 1, S. 95).
- 9 Vgl. BRUMLIKS (1984, S. 123) rhetorisch gefaßte Frage an die ‚Helferkompetenz‘, ob Moral Geld ersetzen könne.

Literatur

- ALEMANN, U. v. (Hrsg.): Neokorporatismus. Frankfurt/M. 1981.
- BECK, U.: Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: KRECKEL, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Sozialen Welt. Göttingen 1983, S. 35–74.
- BRUMLIK, M.: Was heißt Helferkompetenz? In: Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Bd. 2. Hrsg. v. S. MÜLLER u. a. Bielefeld 1984, S. 115–124.
- DAUBER, H.: Entschultes Lernen an der Hochschule? Ansatzpunkte in der Lehrerbildung. In: Freiheit zum lernen. alternativen zur lebenslänglichen verschulung. Hrsg. v. H. DAUBER u. E. VERNE. Reinbek 1976, S. 84–126.
- GREVERUS, I.-M.: Kultur und Alltagswelt. Eine Einführung in Fragen der Kulturanthropologie. München 1978.
- HABERMAS, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. 2., durchgesehene Auflage. Neuwied 1965.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt/M. 1981.
- HABERMAS, J.: Was heißt Universalpragmatik? (1976) In: DERS.: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/M. 1984, S. 353–440.
- HANDL, J.: Mehr Chancengleichheit im Bildungssystem. Erfolg der Bildungsreform oder statistisches Artefakt? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (1985), Heft 4, S. 698–772.
- HEGER, R. u. a.: Wiedergewinnung von Wirklichkeit. Ökologie, Lernen und Erwachsenenbildung. Freiburg i. Br. 1983.
- HEINZE, R./OLK, Th.: Selbsthilfe, Eigenarbeit, Schattenwirtschaft. Entwicklungstendenzen des informellen Sektors. In: BENSELER, F. u. a. (Hrsg.): Zukunft der Arbeit. Eigenarbeit, Alternativökonomie? Hamburg 1982, S. 13–29.
- HEINZE, R./OLK, Th.: Demokratisierung des kommunalen Sektors. In: HESSE, J. J./WOLLMANN, H. (Hrsg.): Probleme der Stadtpolitik in den 80er Jahren. Frankfurt/M. 1983, S. 143–163.
- HOMANS, G. C.: Elementarformen sozialen Verhaltens. 2. Auflage. Opladen 1972.
- JAPP, K. P./OLK, Th.: Identitätswandel und soziale Dienste. Thesen zur Reorganisation behördlicher Sozialarbeit. In: Soziale Welt (1981), Heft 2, S. 143–167.
- KICKBUSCH I./TROJAN, A.: Gemeinsam sind wir stärker. Selbsthilfegruppen und Gesundheit. Frankfurt/M. 1981.
- KÖNIG, R.: Gemeinde. In: Fischer Lexikon Soziologie. Hrsg. v. R. KÖNIG. Neuausgabe. Frankfurt/M. 1967, S. 81–92.
- LUHMANN, N.: Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. In: OTTO, H.-U./SCHNEIDER, S. (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Bd. 1. Neuwied 1973, S. 21–43.
- OLK, Th./OTTO, H.-U.: Entwicklungsperspektiven kommunaler Sozialpolitik. In: Neue Praxis (1981), Heft 2, S. 99–146.
- OLK, Th./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Bd. 4: Lokale Sozialpolitik und Selbsthilfe. Neuwied 1985.
- OFFE, C.: Zur Frage der „Identität“ der kommunalen Ebene. In: GRAUHAN, R.-R. (Hrsg.): Lokale Politikforschung 2. Frankfurt/M. 1975, S. 303–309.
- PETER, H.: Handlungskompetenz in der „klassischen“ Methodenliteratur der Sozialarbeit und Perspektiven für eine Neuorientierung. In: Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Hrsg. v. S. MÜLLER u. a. Bd. 1. Bielefeld 1982, S. 5–32.

- PETERS, H.: Sozialarbeit im gesellschaftspolitischen Kontext. Zur wissenschaftlichen Begründung fürsorgerischen Handelns. In: Soziale Welt (1972), Heft 1, S. 41–53.
- RASCHKE, J.: Soziale Bewegungen. Ein historisch-systematischer Grundriß. Frankfurt/M. 1985.
- RAUSCHENBERGER, H.: Soziales Lernen – Nutzen und Nachteil eines mehrdeutigen Ausdrucks. In: Zeitschrift für Pädagogik (1985), Heft 3, S. 301–320.
- RAWLS, J.: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt/M. 1975.
- RICHTER, H.: Zum Problem der Einheit von Theorie und Praxis bei Karl Marx. Eine biographisch-systematische Studie über den frühen Marx. Hamburg 1978.
- RICHTER, H.: Verstehen oder Kolonialisieren? Eine falsche Alternative. In: MÜLLER, S./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Verstehen oder Kolonialisieren. Bielefeld 1984, S. 127–135.
- RICHTER, H.: Der professionelle Pädagoge als Vermittler zwischen den Kulturen. Zur kommunikativen Professionalisierung in der Migrantenarbeit. 2 Kurseinheiten. Fernuniversität Hagen 1985.
- RICHTER, H.: (Sozial-)Pädagogik und Faschismus. Anfragen zur Kontinuität und Diskontinuität. In: OTTO, H.-U./SÜNKER, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Volkspflege und Pädagogik im Nationalsozialismus. Bielefeld 1986, S. 89–122.
- SCARBATH, H.: Was ist pädagogisches Verstehen? Verstehen als Element pädagogischer Handlungskompetenz. In: DIETERICH, R. (Hrsg.): Pädagogische Handlungskompetenz. Paderborn 1983, S. 24–248.
- SCHENK, M.: Das Konzept des sozialen Netzwerkes. In: NEIDHARDT, F. (Hrsg.): Gruppensoziologie. Perspektiven und Materialien. Opladen 1983, S. 88–104. (= Sonderheft der KZfSS 25/1983.)
- SCHWENDTER, R.: Zum Doppelcharakter der Selbsthilfebewegung in der Bundesrepublik Deutschland. In: OLK, Th./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Bd. 4. Neuwied 1985, S. 145–154.
- SENNETT, R.: Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt/M. 1983.
- STRASSER, J./TRAUBE, K.: Die Zukunft des Fortschritts. Der Sozialismus und die Krise des Industrialismus. Berlin 1984.
- THIERSCH, H.: Alltagshandeln und Sozialpädagogik. In: Neue Praxis (1978), Heft 1, S. 6–25.
- TRUMMEL, H./HEPPNER, S.: Renaissance der gemeinwesenorientierten Sozialarbeit im Kontext lokaler Sozialpolitik? In: D. OELSCHLÄGEL (Hrsg.): Jahrbuch 1 Gemeinwesenarbeit. München 1984, S. 78–92.
- WOLFF, S.: Die Produktion von Fürsorglichkeit. Bielefeld 1983.

Anschrift des Autors:

Dr. Helmut Richter, Sedanstr. 19, 2000 Hamburg 13

Individualisierung der Lebenslagen und Sozialarbeit

Seit etwa vier Jahren ist sich die akademische Sozialpädagogik in der Diagnose einig: „Die Lebenswelt ist in Gefahr“. Industrialisierung, Großtechnologie, Arbeitsteilung nach Spezialisierung „ziehen... spezifische soziale Folgen nach sich in Form der Auflösung ganzheitlicher Lebenszusammenhänge und deren stetige Ersetzung durch arbeitsteilige und spezialisierte soziale Berufe. Die Ausweitung von Professionalisierung und Bürokratisierung gehen dabei Hand in Hand und werden unter dem Aspekt einer Austrocknung von Lebenswelt kritisiert“, schreibt die Projektgruppe „Soziale Berufe“ (1981 S. 45). KLAUS PETER JAPP und THOMAS OLK stellen – ebenfalls 1981 – ein Bedürfnis nach Lebensstilsuche fest, welches sie auch verursacht sehen in dem „Prozeß der Zerstörung überkommener Lebensformen und überlieferter Normalitätsentwürfe im Zuge der immer weiter reichenden Eingriffe der Sozialstaatsverwaltung in die Lebenswelt der Betroffenen“ (JAPP, OLK 1981, S. 149). SIEGFRIED MÜLLER u. a. stellen 1983 eine Zerstörung der informellen Beziehungsnetze fest, „die sich wie ein Ring um die Familie legen“. Die Familie werde daher unfähig, „ihre sozialintegrativen Funktionen... zu erfüllen“ (MÜLLER u. a. 1983, S. 143). HELMUT RICHTER erkennt – 1984 –, „daß die beherrschende Konfliktlinie in spätkapitalistischen Gesellschaften nicht mehr zwischen ‚Individuum‘ und ‚Gesellschaft‘ und auch nicht zwischen Lohnarbeit und Kapital..., sondern zwischen System und Lebenswelt(en) verläuft“ (RICHTER 1984, S. 130), wobei er annimmt, daß jenes diese kolonialisiere (vgl. ebd., S. 123). HANS GÄNGLER und THOMAS RAUSCHENBACH stellen – ebenfalls 1984 – eine durch die Systementwicklung verursachte „gewaltsame“ Ersetzung und Formalisierung von Handlungsformen fest, „die zur Sicherung ihrer lebensweltlichen Funktionen... auf Verständigung angewiesen sind“ (GÄNGLER, RAUSCHENBACH 1984, S. 165).

Zweifel an der Diagnose „die Lebenswelt ist in Gefahr“ werden nicht laut. Und so besteht auch Einigkeit über das Programm der akademischen Sozialpädagogik: „Rettet die Lebenswelt!“. Wohl selten hat ein Buch wie JÜRGEN HABERMAS' „Theorie des kommunikativen Handelns“ die sozialpädagogische Diskussion so nachhaltig beeinflusst, und noch seltener sind zentrale Thesen eines Buches so widerspruchsfrei in die sozialpädagogische Diskussion eingegangen.

Ich will im folgenden noch einmal versuchen, diese Harmonie der akademischen Sozialpädagogik zu stören. Ein erster Störversuch blieb ja ziemlich folgenlos. Ich hatte bezweifelt, daß die HABERMASsche Theorie geeignet sei, die gegenwärtigen Entwicklungen im Handlungsfeld der Sozialarbeit und Sozialpädagogik zu analysieren. Zwar schien und scheint mir die These der Entkoppelung von System und Lebenswelt unstrittig. Ich fand und finde aber wenig empirische Anhaltspunkte, die die Annahme hätten erhärten können, daß diese Entkopplung und eine mit ihr verbundene sogenannte Erodierung der Lebenswelt gerade in den vergangenen Jahrzehnten dramatische Ausmaße angenommen hätten – wie die sozialpädagogische Diskussion meist unterstellt (vgl. PETERS 1984).

Dies will ich hier nicht wiederholen. Ich will vielmehr zu zeigen versuchen, daß die stets krisentheorieempfindliche akademische Sozialpädagogik über aller Genugtuung, nunmehr ihr gesellschaftstheoretisch begründetes Krisenthema zu haben, verkennt, daß gegenläufige gesellschaftliche Entwicklungen gerade zur Entstehung von Lebenswelten beitragen, die die akademische Sozialpädagogik so gern bedroht sieht.

Ich muß die HABERMASsche Theorie nicht mehr vorstellen. Dies ist ausführlich geschehen – z. B. in dem von SIEGFRIED MÜLLER und HANS-UWE OTTO herausgegebenen Buch „Verstehen oder kolonialisieren?“ (1984).

Ansetzen möchte ich mit der Wiedergabe einer Anmerkung, die sich in ULRICH BECKs Aufsatz „Jenseits von Stand und Klasse?“ (1983) findet. BECK schreibt: „Anders als bei JÜRGEN HABERMAS (1981), der einer ‚Kolonialisierung‘ der Lebenswelt durch die Ausdehnung ökonomischer, bürokratischer und rechtlicher Rationalität nachgeht und damit lebensweltliche Zusammenhänge gleichsam passiv setzt, wird hier (in BECKs Aufsatz – H. P.) sichtbar, daß unter bestimmten Bedingungen... auch innerhalb klassenkultureller Lebenswelten eine Eigendynamik in Gang kommen kann, die diese wesentlich verändert“ (1983, S. 54).

Dies wäre zunächst auch mein Einwand: HABERMAS und die sozialpädagogische HABERMAS-Rezeption unterstellen die Passivität von Lebenswelten. Sie sind den Mediatisierungs- und Kolonialisierungsvorgängen nur ausgesetzt. Allenfalls ist zu erwarten, daß sich der lebensweltliche Bestand erhält – durch über Proteste und Widerstände durchgesetzte Entjustizialisierungen und Entbürokratisierungen (vgl. z. B. HABERMAS 1981, Band 2, S. 544 ff.).

Dieses Passivsetzen wäre unter theoretischen Gesichtspunkten dann nicht zu kritisieren, wenn es nur um die Frage nach den Wirkungen der Systemintegration auf nach Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit ausdifferenzierte Lebenswelten in modernen kapitalistischen Gesellschaften mit spezifischem Rollengefüge ginge. Geht es aber um die gegenwärtige Lage der Adressaten der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, so ist die Berufung auf die HABERMASsche Theorie wohl zur Dramatisierung, nicht jedoch zur Analyse hinreichend geeignet – und zwar gerade dann nicht, wenn die Sozialpädagogen die Sorge um den Erhalt der Lebenswelt umtreibt.

Die zitierte Anmerkung von BECK bezieht sich auf eine seiner zentralen Thesen, die ein Gegenbild zu einer ständisch-klassenkulturell geprägten Lebenswelt entwirft. BECK, den ich für meine Argumentation querlese – er zielt auf eine Neuorientierung der soziologischen Ungleichheitsforschung, die mich im Rahmen meiner Argumentation nur am Rande interessiert –, glaubt, daß sich statt dieses Lebenswelttyps eine Privatsphäre verbreite, die als eine sich individualisierende, gleichwohl soziale Lebenswelt zu deuten sei (vgl. 1983, S. 54). BECK sieht diese These belegt in der „Insularexistenz“ der Kleinfamilie, in der Austauschbarkeit der Umwelt der Kleinfamilie, der innerfamiliären Individualisierungsschübe durch außerhäusige Berufsarbeit der Frauen und der Ausbildung der Kinder.

Diese Belege scheinen zunächst noch im Einklang zu stehen mit zentralen Annahmen der HABERMASschen Kommunikationstheorie. Sie läßt sich ja auch lesen als ein Aussagenkomplex, der die Funktionseinbußen primärgruppenhafter Zusammenhänge und die Verkümmern sozialintegrativ orientierter sozialer Netze beschreibt. Ebenso sind die Erklärungen, die BECK für seine Beobachtungen anführt, denen HABERMAS' und vor allem denen der sozialpädagogischen HABERMAS-Rezeption nicht unähnlich. BECK verweist auf zunehmende Mobilität, auf sozialstaatliche Sicherungs- und Steuerungssysteme, auf Konkurrenzbeziehun-

gen, auf die Arbeitsmarktdynamik (vgl. 1983, S. 38ff.). Diese Faktoren hätten einen rapiden Wandel in den materiellen und soziokulturellen Lebensbedingungen der Menschen erbracht – Individualisierungsschübe, die die Menschen aus ihren traditionellen sozialen Zusammenhängen lösten und sie zur Konzentration auf ihre mikrosoziale Privatheit nötigten.

Insoweit also zunächst kein Widerspruch zu einer an HABERMAS' Kommunikationstheorie orientierten Gesellschaftsanalyse. Der Unterschied zu einer solchen Analyse wird erst erkennbar, wenn man sich BECKS Beschreibungen dieser mikrosozialen Privatheit ansieht. Dann wird die Annahme plausibel, daß die von BECK beschriebenen Prozesse nicht Lebenswelt zerstören, sondern gerade schaffen. Und zwar Lebenswelt durchaus im kommunikationstheoretischen Sinn: Es entstehen diesen Beschreibungen zufolge immer mehr Lebensbereiche, die durch Handlungsorientierungen koordiniert werden, in denen Menschen also verständigungsorientiert kommunizieren. Es entstünden Sozialbeziehungen und Kontaktnetze, die individuell selektiert, individuell hergestellt, erhalten und immer wieder erneuert werden müssen, meint BECK (vgl. 1983, S. 50). Die Entfaltung der Privatsphäre sei „ein realer Prozeß und eine reale Chance der Veränderung und Selbstgestaltung von Lebensbildungen der Menschen“ (1983, S. 66). Wie anders als durch Handlungsorientierungen koordiniert ließe sich ein solcher Prozeß vorstellen?

Man könnte dazu neigen, diese Entwicklungen noch in Einklang zu bringen mit der These der Erosion der Lebenswelt. Man könnte versuchen, diese Entwicklungen als Proteste gegen diese Erosion zu deuten, als Aufschrei im „stahlharten Gehäuse“. Dem muß man aber mit BECK widersprechen. Ich teile seine Auffassung, daß im Zuge der Individualisierungsprozesse Erwartungen auf persönliche Entfaltung, auf die Verfügung über ein „Stück eigenes Leben“ systematisch geweckt werden (vgl. 1983, S. 42). Im wesentlichen, weil die wohlfahrtsstaatlichen, materielle Basissicherheit gewährenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen den mit der Individualisierung entstehenden Gestaltungsbedürfnissen reale Chancen gewähren. Proteste, die auch BECK konstatiert, wären danach keineswegs Reaktionen auf die „bedrohte Lebenswelt“, sondern Ergebnis der entstandenen Chance zur Verwirklichung des freigesetzten Bedürfnisses nach Lebensbereichen, die durch Handlungsorientierungen koordiniert werden.

In einer Zwischenbilanz sollte daher festgehalten werden: Zwar lassen sich – betrachtet man die gesellschaftliche Entwicklung der – sagen wir – letzten hundert Jahre – Kolonialisierungen der traditionellen Lebenswelten gar nicht leugnen. Die Individualisierungsschübe der – sagen wir – letzten dreißig Jahre haben aber einen gesellschaftlichen Bereich für die Konstituierung neuer Lebenswelten, neue sozialintegrativ gesteuerte Lebensbereiche geschaffen.

Die theoretische Einordnung dieser Individualisierungsschübe und ihrer lebensweltlichen Konsequenzen stößt allerdings auf Schwierigkeiten.

Soweit ich sehe, lassen sich vor allem zwei soziologische Theorien in Verbindung bringen mit dem BECKschen Befund:

1. neuere herrschaftstheoretische Überlegungen und
2. die neuere Systemtheorie.

Neuere herrschaftstheoretische Thesen, wie sie von RENATE MAYNTZ und insbesondere von HANS HAFERKAMP formuliert worden sind, glauben einen generellen Abbau von Herrschaft in modernen Gesellschaften feststellen zu können. Dem entspricht die Alltagsevidenz: Die Chance, für Befehle Gehorsam zu finden, haben Männer ihren Frauen gegenüber, Direkto-

ren ihren Angestellten gegenüber, Professoren ihren Assistenten und Studenten (Possessivpronomina alle in Anführungszeichen) gegenüber immer weniger. Herrschaft äußert sich heute in „Bitten, Aufforderungen, Anregungen und Ratschlägen“ (MAYNTZ 1978, S. 113). Dieser Befund läßt sich ziemlich mühelos als Individualisierungssphänomen interpretieren. Abbau von Herrschaft besagt ja, den Gehorsam eher verweigern, individuellen Bedürfnissen eher folgen zu können. Zur Erklärung des BECKschen Individualisierungsbefunds sind freilich die HAFERKAMPschen Erklärungen wenig geeignet. Seine zentrale These ist, daß die industrielle Arbeitsteilung die soziale Bedeutung des einzelnen gestärkt und zu Herrschaftseinbußen der Herrschenden geführt habe. „Wo Untergebene über besondere Fähigkeiten oder besonderes Wissen... verfügen, die zur Aufgabenerfüllung unbedingt erforderlich sind, da sind Inhaber von Leitungspositionen selbst abhängig“, schreibt HAFERKAMP (1983, S. 257).

Diese These ist zwar plausibel. Zu bedenken ist aber, daß die erklärungsbedürftigen Individualisierungen sich erst in den 50er Jahren dieses Jahrhunderts zu verbreiten begannen. Erst seit dieser Zeit beginnen BECK zufolge die genannten Faktoren zu wirken, so daß traditionelle Binnendifferenzierungen und „sozial-moralische Milieus“ kontinuierlich weggeschmolzen (vgl. 1983, S. 49).

Nicht erkennbar ist jedoch, daß gerade die industrielle Arbeitsteilung seit dieser Zeit dramatisch zugenommen hätte. Sie mag zur Individualisierungsentwicklung beigetragen haben, ist aber gewiß nicht die entscheidende unabhängige Variable.

Auch die neuere Systemtheorie glaubt, in modernen Gesellschaften ein höheres Maß an individueller Freiheit feststellen zu können als in archaischen oder traditionellen Gesellschaften. Dieses höhere Maß an individueller Freiheit ergibt sich unter systemtheoretischer Perspektive – THOMAS OLK, dem ich hier zu folgen versuche, hat das in seiner breit angelegten systemtheoretischen Analyse der Sozialarbeit gezeigt (1985) – letztlich aus der Ausdifferenzierung funktionsspezifischer Teilsysteme. Die mit dieser Ausdifferenzierung einhergehende oder auch erst entstehende gesellschaftliche Integrationsproblematik sieht die Systemtheorie gelöst durch die Funktionalität der Teilsysteme füreinander. Diese Funktionalität verwirklicht sich über Austauschbeziehungen, die über symbolisch generalisierte Medien laufen. Diese Austauschbeziehungen lassen sich auch als Konstitutionsbeziehungen bezeichnen. Ein System ist auf alle anderen angewiesen, diese auf jenes. Für die Individuen, die in solchen Gesellschaften leben, ergibt sich aus dieser Sicht – in idealtypischer Formulierung – zweierlei:

1. sie werden einzigartig und freier als in anderen Gesellschaften,
2. sie werden als Individuen gesamtgesellschaftlich wichtiger.

Sie werden einzigartig und freier, weil die „Ausdifferenzierung funktionsspezifischer Teilsysteme und die hieran anknüpfende Differenzierung von Rollen... individuelle Rekombinationsmöglichkeiten (eröffnet), die der je individuellen Präferenzstruktur Ausdruck verleihen“ (OLK 1985, S. 78). Das heißt: Die Individuen werden freier in der Wahl ihrer Rollen. Sie werden aber auch freier, weil eine so differenzierte Sozialstruktur die Erwartungen an das Handeln einzelner abstrakter werden, für den flexiblen Umgang mit diesen Erwartungen in einzelnen Situationen also mehr Raum läßt (vgl. OLK, 1985, S. 78f.). Der funktionalistischen Betrachtungsweise der Systemtheorie entspricht es aber, daß diese Freiheit als systemfunktionale Freiheit zu verstehen ist. Sie ist funktional notwendig. Nehmen die Individuen ihre Freiheit zur Rollenwahl und zum flexiblen Umgang mit Handlungserwartungen nicht wahr,

werden die Interdependenzbeziehungen zwischen den sozialen Teilsystemen gestört. Trotz größerer individueller Freiheit ist das Individuum also eingebunden in gesamtgesellschaftliche Systeme, und das heißt eben: Das Individuum ist gesamtgesellschaftlich wichtiger als in archaischen und traditionellen Gesellschaften mit nicht oder wenig ausgebildeter Ausdifferenzierung von Teilsystemen. Die Systemzwänge vermitteln sich den Individuen durch teilsystemspezifische symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien. Sie sind die systemischen Vorkehrungen, die sicherstellen sollen, daß sich die Menschen bei ihren Kommunikationen an systemverträglichen Dimensionen orientieren. Als solche symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien gelten z.B. für das Teilsystem Wissenschaft die Kriterien, die darüber entscheiden, ob eine Aussage wahr ist oder falsch. Im Teilsystem Wirtschaft haben sich „alle Transaktionen des Kommunikationsmediums Geld zu bedienen“ (OLK 1985, S. 68), im Teilsystem Recht müssen alle Erwartungen als Rechtsansprüche formuliert werden usw. (vgl. OLK 1985, S. 68).

Es geht hier nicht um eine allgemeine Kritik am systemtheoretischen Funktionalismus. Verknäueln muß ich mir also die Frage, wer denn die gesellschaftliche Entwicklung vorantreibt, wenn nicht der Weltgeist. Es geht um die Frage, ob der hier beschriebene Aspekt der funktionalistischen Systemtheorie die von BECK beschriebene Individualisierung erklären kann.

Der Vorzug der funktionalistischen Systemtheorie den neueren herrschaftstheoretischen Überlegungen gegenüber besteht u. a. darin, daß sie sich nicht auf eine zentrale unabhängige Variable festlegen läßt. Es fällt daher schwer zu bestreiten, daß die Individualisierung begünstigende Ausdifferenzierung funktionsspezifischer Teilsysteme in den vergangenen zwei bis drei Jahrzehnten entsprechend der Zunahme der Individualisierungsphänomene zugenommen hätte. Ich will deswegen auch nicht versuchen, die Ungleichzeitigkeit von systemtheoretisch interpretierter gesellschaftlicher Entwicklung und Individualisierungsentwicklung zu behaupten – so wie ich es bei der Erörterung der herrschaftstheoretischen Überlegungen versucht habe. Ich frage mich vielmehr, ob die von BECK beschriebenen und der wachen Alltagswahrnehmung ja auch unmittelbar zugänglichen Individualisierungsphänomene in das Individualisierungskonzept passen, ob – mit anderen Worten – letztlich die Systemfunktionalität jener Individualisierungsphänomene behauptet werden kann. Ich habe da meine Zweifel. Wie steht es mit den immer neuen Individualisierungsbewegungen, „die zum Teil extreme experimentelle Umgangsweisen mit sozialen Beziehungen, dem eigenen Leben und Körper in den verschiedenen Varianten der Alternativ- und Jugendsubkulturen erproben“ (BECK 1983, S. 42)? Diese Phänomene sind ja unter Stichworten wie Identitätswandel gerade auch in der sozialpädagogischen Literatur beschrieben worden (vgl. JAPP, OLK 1981). Ich kann diese Phänomene weder als Proteste gegen die bedrohte Lebenswelt verstehen, wie schon gesagt, noch als systemfunktional. Letzteres auch deswegen nicht, weil sich mit diesen Entwicklungen ja oft auch – wie mir scheint – systemdestruktive, in spezifischer Weise politisch zu verstehende Ansprüche verbinden. BECK nennt dieses Phänomen einen „politischen Privatismus“ und meint damit: „Ein intern konsequentes, extern anstößiges Überdehnen der historisch entstehenden, privaten Freiräume über die in ihnen enthaltenen sozialen und rechtlichen Grenzzlinien hinaus und ein Erprobungsverhalten neuer Sozialbeziehungen und Lebensformen um kulturelle Nervenpunkte des ‚Erlaubt-Verbotenen‘ – mit allen daraus erwachsenden (politischen) Aufschaukelungseffekten ... bis hin zur Spaltung in Kultur und ‚Gegenkultur‘, in Gesellschaft und ‚Alternativ‘-Gesellschaft“ (1983, S. 51).

Wer erkennt da Systemfunktionalität von Individualisierung?

Vertreter der funktionalistischen Systemtheorie könnten einwenden, daß keineswegs behauptet werde, jegliche Individualisierung sei systemfunktional. Gerade auch NIKLAS LUHMANN weist darauf hin, daß sich im Zuge der Individualisierung „ein stilles Reservoir für Protestbewegungen aller möglichen Art“ bilde, die Normen als unzumutbare Anforderungen empfänden (LUHMANN 1985, S. 313). Individualisierung ist zwar in systemtheoretischer Sicht gesamtgesellschaftlich erforderlich, zugleich aber auch riskant. Individualisierung erhöht eben auch die Dissensancen und stellt daher – wegen der Interdependenz der Systeme – stets ein gesamtgesellschaftliches Problem dar. Gesellschaften mit funktional ausdifferenzierten Teilsystemen bilden daher – so sieht es die Systemtheorie – Institutionen und Instanzen sozialer Kontrolle aus, deren Aufgabe es ist, den mit der Verwirklichung der Dissensancen entstehenden Phänomenen, die als Devianz bezeichnet werden, die systemdestruktive Potenz zu nehmen.

Lassen sich mit diesem Devianz-Kontroll-Konzept die skizzierten Individualisierungsentwicklungen erklären? Ich meine: nein. Devianz ist ja systemtheoretisch gesehen immer noch ein Verhalten, mit dem „das System“ umgehen kann. Wie aber, wenn sich Gegenkulturen und Alternativgesellschaften eben nicht mehr oder doch immer weniger an symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien wie Geld und Recht orientieren und dies auch zugelassen wird? Oder in „alter“ systemtheoretischer Sprache: Man kann von Devianz nicht mehr sprechen, wenn behauptet wird, daß erstens dieses Verhalten sich nicht mehr an den dominanten Werten, sondern an Gegenwerten orientiert, daß zweitens dieses Verhalten anderen als den dominierenden Normen folgt und daß drittens dieses Verhalten nicht mehr sanktioniert wird. Implizit stecken diese drei Behauptungen in den Begriffen Gegenkultur und Alternativgesellschaft, die BECK benutzt, um die – allerdings extremen – gesellschaftlichen Konsequenzen der Individualisierungsentwicklung zu beschreiben.

Stimmt man BECKs Individualisierungsthese zu, so muß man nach allem sagen: Die mit ihr behauptete gesellschaftliche Entwicklung ist weder mit der Annahme der Kolonialisierung und Erosion der Lebenswelt oder mit der Annahme des Protestes gegen Kolonialisierung und Erosion, noch mit neueren herrschaftstheoretischen Überlegungen, noch mit der funktionalistischen Systemtheorie zu erklären. Diese Entwicklung ist weder wesentlich Protest noch Devianz. Man kommt ihrer soziologischen Einschätzung wahrscheinlich am nächsten, wenn man – wie BECK – davon ausgeht, daß die neueren gesellschaftlichen Entwicklungen einen Möglichkeitsraum für Individualisierung entstehen lassen, der – ohne Sanktionen gewärtigen zu müssen – genutzt werden kann (vgl. BECK 1983, S. 51). Hinzuzufügen ist – soweit ich sehe –, daß die Soziologie gegenwärtig nur imstande ist, diese Entwicklungen zu registrieren, ohne sie theoretisch einzuordnen.

Das Thema dieses Referats heißt: Individualisierung der Lebenslagen und Sozialarbeit. Zu fragen ist daher jetzt nach den Konsequenzen, die sich aus der Einschätzung von Empirie und Theorie der Individualisierung für die Sozialarbeit ergeben oder ergeben sollen. Stimmt man der BECKschen Individualisierungsthese zu und folgt meiner Übersetzungsempfehlung, nach der Individualisierung auch zunehmende Ermöglichung verständigungsorientierten Handelns heißt, so wäre der Appell, die Lebenswelt zu retten, kein Notruf mehr. Etwas grotesk könnte man sagen, daß die Lebenswelt selten so intakt war wie gegenwärtig. Will man die Ermöglichung verständigungsorientierten Handelns erhalten oder fördern, muß man die Bedingungen dieser Ermöglichung stabilisieren. Auslöser der Individualisierungsentwicklung ist BECK zufolge vor allem die zunehmende regionale und soziale Mobilität. Das führt zur

Individualisierung allerdings nur unter der Bedingung „relativer Prosperität und sozialer Sicherheit“ (BECK 1983, S. 41). Dies ist die Basis, die den Gesellschaftsmitgliedern den Luxus erlaubt, sich „ein Stück eigenes Leben“ zu erhalten oder zu schaffen. Ist das so, so wäre einer Sozialarbeit, der es um die „Erhaltung der Lebenswelt“ geht, zu raten, wieder entschieden auf soziale Sicherheit zu drängen, auf Koppelung der Sozialhilferegelsätze an Warenkorbberechnungen etwa oder auf Grundrenten mit den damit verbundenen Verrechtlichungen. Zu drängen wäre also auf eine Institutionalisierung der Sicherung der materiellen Versorgungsbasis. Es ist gerade in Zeiten von rechts und links kommender Verdächtigungen herkömmlicher Sozialpolitik unter den beschriebenen gesellschaftlichen Voraussetzungen das alte Lied zu singen, dessen Text der bekannte Materialist FRIEDRICH VON SCHILLER geschrieben hat. Sein Distichon über die „Würde des Menschen“ heißt: „Nicht mehr davon, ich bitt Euch. Zu essen gebt ihm, zu wohnen. Habt Ihr die Blöße bedeckt, gibt sich die Würde von selbst“ (1980, S. 248).

Literatur

- BECK, U.: Jenseits von Stand und Klasse? In: KRECKEL, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Sonderband der Sozialen Welt, 1983.
- GÄGLER, H./RAUSCHENBACH, Th.: Halbierete Verständigung. Sozialpädagogik zwischen Kolonialisierung und Mediatisierung lebensweltlichen Eigensinns. In: MÜLLER, S./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Verstehen oder Kolonialisieren? Bielefeld 1984.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/M. 1981.
- HAFERKAMP, H.: Soziologie der Herrschaft. Opladen 1983.
- JAPP, K. P./OLK, Th.: Identitätswandel und soziale Dienste. In: Soziale Welt, Heft 2, 1981.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Frankfurt/M. 1985.
- MAYNTZ, R.: Soziologie der öffentlichen Verwaltung. Karlsruhe 1978.
- MÜLLER, S./OLK, Th./OTTO, H.-U.: Kommunale Sozialarbeitspolitik. In: PETERS, F. (Hrsg.): Gemeinwesenarbeit im Kontext lokaler Sozialpolitik. Bielefeld 1983.
- MÜLLER, S./OLK, Th./OTTO, H.-U.: Verstehen oder Kolonialisieren? Bielefeld 1984.
- OLK, Th.: Sozialarbeit als Dienstleistung (Dissertation). Bielefeld 1985.
- Projektgruppe „Soziale Berufe“: Strukturen der sozialen Arbeit und Konsequenzen für die Ausbildungsempfehlungen. In: Projektgruppe „Soziale Berufe“ (Hrsg.): Sozialarbeit: Ausbildung und Qualifikation, Expertisen I. München 1981.
- PETERS, H.: Sozialarbeit: Systemintegrative Reserve mit sozialintegrativem Sachverständnis? In: Neue Praxis, Heft 1, 1984.
- RICHTER, H.: Verstehen oder Kolonialisieren? Eine falsche Alternative. In: MÜLLER, S./OTTO, H.-U. (Hrsg.): a.a.O., 1984.
- SCHILLER, F. v.: Sämtliche Werke, Band 1. München 1980.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Helge Peters, Wittfeld 14, 2900 Oldenburg

Neue Subsidiaritätspolitik – Zauberformel oder fauler Zauber?

Die Diskussionen und Auseinandersetzungen der letzten Jahre auf dem Feld von Sozialpolitik und Sozialarbeit zeigen eindringlich, daß das Subsidiaritätsprinzip erneut Beachtung findet (vgl. die Beiträge in HEINZE 1986). Verringerte Wachstumsraten, eine anhaltend hohe Arbeitslosigkeit und qualitative neue Anspruchshaltungen potentieller Klienten verweisen – gepaart mit empfindlichen Finanzierungsproblemen wachsender Soziallasten – auf die Notwendigkeit, neue sozialpolitische Konzepte und Strategien zu entwickeln und zu erproben. In dieser Situation liegt es nahe, über die Propagierung des Subsidiaritätsprinzips eine grundlegende Änderung des Systems sozialer Sicherung voranzutreiben und zu legitimieren.

Die enorme Interpretationsfähigkeit dieses sozialetischen Prinzips hat allerdings bislang vor allem dazu geführt, daß jede politische Gruppierung mit dieser Programmformel auf je eigene Weise umgeht: so sehen wirtschaftsliberale Kräfte in ihr vor allem eine Begründung für die Politik der Einschränkung sozialstaatlicher Interventionstätigkeit und der Stärkung der freien Kräfte des Marktes. Demgegenüber möchten sozial-orientierte Konservative Subsidiaritätspolitik vor allem als eine Strategie der Stärkung traditionaler Gemeinschaften – also vor allem der Familie – verstanden wissen. Aber auch im Bereich der Selbsthilfe-Bewegung und bei den Grünen wird über eine spezifische Ausdeutung des Subsidiaritätsprinzips nachgedacht. Aus diesem Kreise wird vor allem die Sicherung größerer Freiräume für Selbstorganisation und selbstbestimmte Lebensstile, die Entfaltung alternativer Formen des Lebens, Arbeitens, Wohnens, der politischen Konsensfindung sowie wechselseitige Solidarität und Unterstützung hervorgehoben.

Angesichts der auffälligen Unterschiedlichkeit inhaltlicher Interpretationen und politischer Bewertungen des Subsidiaritätsprinzips stellt sich die Frage nach der ursprünglichen Bedeutung dieses sozialphilosophischen Grundsatzes. In der klassischen Fundstelle aus der von Papst Pius XI. veröffentlichten Enzyklika „Quadragesimo anno“ heißt es unter Ziffer 79: „Wie dasjenige, was der Einzelmensch aus eigener Initiative und mit seinen eigenen Kräften leisten kann, ihm nicht entzogen und der Gesellschaftstätigkeit zugewiesen werden darf, so verstößt es gegen die Gerechtigkeit, das, was die kleineren und untergeordneten Gemeinwesen leisten und zum guten Ende führen können, für die weitere und übergeordnete Gemeinschaft in Anspruch zu nehmen; zugleich ist es überaus nachteilig und verwirrt die ganze Gesellschaftsordnung.“

Das Subsidiaritätsprinzip stellt demnach eine sozialetische Maxime dar, die als Maßstab zur Beurteilung sozialer Hilfeleistungen herangezogen werden kann. Als „Grundsatz des hilfreichen Beistandes“ (NELL-BREUNING 1976, S. 7) erlaubt es dieses Prinzip, im Hinblick auf die Beziehungen zwischen Einzelmensch und Sozialgebilden sowie zwischen übergreifenden größeren Gemeinschaften und untergeordneten kleineren Gemeinschaften anzugeben, wann eine Hilfeleistung wirklich hilfreich und wann sie schädlich sei: demnach ist nur derjenige Beistand förderlich und hilfreich, der die Selbstentfaltung der Person ermöglicht und

unterstützt. Ebenso gilt für das Verhältnis verschiedener Sozialgebilde untereinander, daß die größere der kleineren Einheit nichts abnehmen darf, was diese selbst zu leisten imstande ist. Insofern enthält die Entscheidung für den Vorrang der Person bzw. der kleinen Gemeinschaft immer auch ein Entzugsverbot für die größeren Gemeinschaften. Allerdings enthält dieses Prinzip auch eine *Verpflichtung* zum Beistand: wenn die Hilfsmittel der kleineren Einheit nicht ausreichen, muß die größere Einheit Unterstützung gewähren (vgl. NELL-BREUNING 1968, S. 94 ff.).

Diese spezifische Fassung des Subsidiaritätsprinzips hat bei ihrer konkreten Anwendung und Auslegung schon immer Probleme und Auseinandersetzungen provoziert. So ist immer wieder argumentiert worden, das Subsidiaritätsprinzip zielt primär auf die Selbstverantwortlichkeit der kleinen Gemeinschaft ab und weise dieser die Pflicht zu, im Bedarfsfall zunächst einmal Vorleistungen zu erbringen, *bevor* irgendeine größere Einheit helfend einzugreifen habe. Bei dieser Version wird dem „hilfreichen Beistand“ die Bewertung des „hilfsweisen“ bzw. „ersatzweisen“ beigegeben. Diese Version läßt sich vor allem auch in den Sozialgesetzgebungen (BSHG und JWG) wiederfinden, in denen unterstützende Leistungen des Staates bzw. der Kommunen subsidiär – und das heißt dann: nachrangig gegenüber den Leistungen der Familie gewährt werden (vgl. MÜNDELER 1984).

Die sich hier andeutende Verkürzung des Subsidiaritätsprinzips auf ein formales und starres Vorrang-Nachrang-Verhältnis hat insbesondere bei der Regelung der Beziehungen zwischen den privaten Wohlfahrtsverbänden und öffentlichen Trägern eine gewichtige Rolle gespielt. Gerade in diesen Auseinandersetzungen hatte sich bereits gezeigt, daß ein solches normativempfehlend gedachtes Prinzip von hohem Abstraktionsgrad prinzipiell ungeeignet ist, um eindeutige ordnungspolitische Empfehlungen zu geben. Der auf diese Weise entstehende Auslegungsspielraum ist daher vor allem in den frühen sechziger Jahren angesichts der anstehenden Novellierungen der Sozialgesetzgebung dazu benutzt worden, die Bestandsinteressen der freien Träger als Belange des übergreifenden Gemeinwohls zu überhöhen (vgl. MATTHES 1964 sowie HEINZE/OLK 1981 und 1984). Während NELL-BREUNING (vgl. 1984) die Strategie der Interessenvertreter der freien Verbände aus heutiger Sicht kritisiert, sehen sich andere Vertreter der katholischen Soziallehre auch heute noch zu einer gleichlautenden – gegen öffentliche Träger und einer Ausweitung ihrer sozialpolitischen Kompetenz gerichteten – Interpretation ermuntert (vgl. z. B. DEUFEL 1982). Hier wird noch einmal deutlich, daß auch innerhalb der katholischen Soziallehre kontroverse Auslegungen des Subsidiaritätsprinzips nachweisbar sind und somit die Interpretation von NELL-BREUNING keineswegs unwidersprochen hingenommen wird.

Angesichts solcher kontroverser Auslegungen und der Schwierigkeiten seiner Anwendung mag die aktuelle Renaissance des Subsidiaritätsprinzips überraschen. Mit dem Etikett einer „neuen Subsidiaritätspolitik“ (vgl. aus unterschiedlicher Sicht DETTLING 1985, OPIELKA 1985 sowie HEINZE/OLK 1984) werden nicht nur interessenpolitische Auseinandersetzungen um Abbau, Verteidigung oder Weiterentwicklung des Sozialstaates geführt, sondern auch handfeste Politik gemacht. Allerdings deuteten die eingangs erwähnten unterschiedlichen politischen Adaptionen bereits darauf hin, wie schillernd diese neue Leitformel ist. Die tatsächlichen Merkmale einer entsprechend etikettierten Politik, ihre Wirkungen auf die Lebenslage der Adressaten und ihr Stellenwert für die notwendige Anpassung des Systems der Sozialpolitik und Sozialarbeit an die veränderten ökonomischen, politischen und sozialkulturellen Rahmenbedingungen sind mit dem pauschalen Verweis auf die Subsidiaritätsformel keineswegs hinreichend präzise erfaßt.

„Subsidiaritätspolitik“ ist unter den Bedingungen hoher funktionaler Differenzierung der Gesellschaft keine eindeutige Bezeichnung für einen bestimmten Typus sozialstaatlicher Ordnungspolitik, sondern allenfalls eine Konsens suggerierende Einigungsformel, die sich konträren ideologischen Auslegungsmöglichkeiten gegenüber sieht und die unterschiedliche Interventionsformen legitimiert (vgl. PLASCHKE 1984).

Die im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Sozialstaates eigentlich relevanten Gütekriterien für konkrete politische Maßnahmen wird man also jenseits der Subsidiaritätsformel suchen müssen. Seine strategische Relevanz erhält das Subsidiaritätsprinzip daher weniger durch seine Orientierungsfunktion als vielmehr durch seinen Plausibilitätsgehalt und seine *Legitimationsfunktion*. Darüber hinaus ist es angesichts der Komplexität sozialpolitischer Probleme und der Unsicherheit hinsichtlich geeigneter Lösungskonzepte nur allzu verständlich, wenn man bei „bewährten ordnungspolitischen Konzepten“ Zuflucht sucht.

Worin bestehen denn nun aber die sozialpolitischen Probleme der Gegenwart? Wenn man die Analyse weit genug vorantreibt, kann man die grundlegende Problematik der Entwicklung des „Sozialstaatsprojektes“ erkennen: es ist die *Logik der sozialpolitischen Institutionalisierung* selbst, die an spürbare Grenzen stößt. Die bisherige Entwicklung ist vor allem durch die konstitutiven Strukturmerkmale von Verrechtlichung, Bürokratisierung und Professionalisierung des Helfens gekennzeichnet. Auf diese Weise sind zwar enorme Steigerungen des Leistungsniveaus sozialstaatlicher Daseinsvorsorge erzielt worden, aber der wachsende Widerstand der Sozialklientel gegen die „Kolonialisierung der Lebenswelt“ (vgl. HABERMAS 1981), wie er etwa in der neuen Selbsthilfebewegung, Bürgerinitiativen und selbstorganisierten Projekten zum Ausdruck kommt, läßt erahnen, daß ein weiteres Fortschreiten entlang der bisher verfolgten Modernisierungsrichtung nur unter Inkaufnahme wachsender negativer Folgeeffekte und Widerstände möglich sein wird. Hier wird deutlich, daß mit der Expansion sozialstaatlicher Daseinsvorsorge zwar die typischen Risiken industrieller Gesellschaften abgemildert werden konnten, aber die Organisationsmittel, deren der Sozialstaat sich dabei bediente, ihrerseits keineswegs ohne negative Nebenwirkungen zum Einsatz kommen konnten (vgl. dazu auch HABERMAS 1985).

Wenn aber die Kosten eines weiteren Wachstums formal-organisierter Hilfssysteme (in Form von sinkender Effektivität, Entmutigung von Laienkompetenzen, sinkender sozialer Akzeptanz und steigendem Ressourcenbedarf) immer höher ausfallen, dann wird eine Fortsetzung der bisherigen Rationalisierungsdynamik immer weniger durchsetzbar: die Aufmerksamkeit beschränkt sich dann nicht mehr lediglich auf Reparaturen der ins Stocken geratenen „Hilfemaschinerie“, sondern die *Logik der Institutionalisierung* von Hilfe selbst gerät in die Diskussion.

Worum es bei den anwachsenden Protesten und praktischen Widerstandsformen, aber auch der kontroversen Debatte um die Zukunft des Sozialstaates eigentlich geht, ist also die Frage danach, wieweit die Ausdifferenzierung von Hilfefunktionen aus der Lebenswelt der Betroffenen eigentlich noch vorangetrieben werden kann, wo also die *inneren* Grenzen einer weiteren formalen Organisation und Professionalisierung von Hilfeleistungen bestehen (vgl. zu dieser Diskussion die Beiträge in OLK/OTTO 1985). Wenn die Option eines „Weitermachens wie bisher“ aus den genannten Gründen nicht mehr realisierbar ist, dann gewinnen solche Vorschläge an Attraktivität, die auf eine „*De-Institutionalisierung*“ (vgl. ILLICH 1979) bzw. „*Entdifferenzierung*“ des ausdifferenzierten Hilfesystems hinauslaufen.

Ganz in diesem Sinne wird eine Politik der Entrechtlichung, Entbürokratisierung und Entprofessionalisierung – nicht zuletzt auch unter dem Etikett der Subsidiaritätspolitik – als Königsweg gepriesen. Aber eine solche politisch-strategische Orientierung übersieht, daß der gesellschaftliche Modernisierungsprozeß eine rasche und problemlose Rückkehr zu vormodernen Problemlösungen längst versperrt hat. Die Lebensverhältnisse haben sich für die modernen Menschen infolge von Industrialisierung, Verstädterung, sozialer und räumlicher Mobilisierung etc. soweit verändert, daß eine umstandslose „Rückkehr des Helfens“ in die nicht-professionellen Sozialsysteme zu einer hoffnungslosen Überlastung der informellen und freiwilligen Produktion sozialer Dienstleistungen führen müßte. Obwohl also der Bedarf und eventuell sogar die subjektive Bereitschaft zu individueller Selbsthilfe und Eigenleistung gestiegen sind, sind die objektiven Möglichkeiten hierzu immer weniger gegeben:

Für die *Familienhaushalte* gilt etwa, daß nicht nur ihre durchschnittliche Größe in den letzten Jahrzehnten zurückgegangen ist, sondern daß auch ihre zeitliche Stabilität abgenommen hat. Während die Anzahl der zwei- und dreiköpfigen Haushalte und vor allem der Ein-Personen-Haushalte ansteigt, geht die Anzahl großer Haushalte (mit fünf und mehr Personen) stetig zurück. Zudem sorgen abnehmende Heirats- und Wiederverheiratzahlen sowie wachsende Scheidungsraten dafür, daß die Anzahl „unvollständiger“ Familien ansteigt. Solche Entwicklungstendenzen – verbunden mit der auch unter ungünstigen Arbeitsmarktbedingungen eher ansteigenden Partizipation der Frauen am Erwerbssystem – deuten eher auf schrumpfende unentgeltliche und freiwillige Hilfepotentiale in den privaten Familienhaushalten hin.

Eine ähnliche – eher abnehmende – Tendenz ist im Bereich der *Ehrenamtlichkeit* zu verzeichnen. Obwohl die verfügbaren quantitativen Daten lückenhaft und im Hinblick auf ihren Aussagewert nur mit Vorsicht zu genießen sind, sprechen sie dennoch eine eindeutige Sprache: die repräsentative Umfrage der deutschen Wohnbevölkerung über 18 Jahren, die im Rahmen des Wohlfahrtssurveys 1980 durchgeführt wurde, weist einen Anteil von 13,1 % der Befragten aus, die zum Zeitpunkt der Erhebung eine unbezahlte ehrenamtliche Tätigkeit ausüben. Hiernach würde sich ein Potential von 7 Millionen ehrenamtlich Tätigen in der Bundesrepublik ergeben (vgl. GLATZER 1984). Die Wohlfahrtsverbände beziffern den Anteil der bei ihnen tätigen Ehrenamtlichen auf rund 1,5 Millionen Personen (vgl. BAG 1984). Hiervon sind etwa zwei Drittel Frauen. Im Hinblick auf die Entwicklung des bei ihnen getätigten ehrenamtlichen Engagements kommen alle Organisationen der freien Verbände übereinstimmend zu der Einschätzung, daß die Bereitschaft zur Ableistung ehrenamtlicher Tätigkeit bei den Wohlfahrtsverbänden wie schon in den letzten Jahrzehnten auch in Zukunft weiter abnehmen wird (vgl. zuletzt NIEDRIG 1986). Der Anteil derjenigen, die sich eine Mitarbeit bei den Wohlfahrtsverbänden vorstellen können, ist nach älteren Untersuchungen des Instituts für Demoskopie Allensbach von 49 % im Jahre 1962 auf 37 % im Jahre 1979 gesunken; während analog dazu die Anzahl derjenigen, die sich grundsätzlich eine ehrenamtliche Mitarbeit nicht vorstellen können, im gleichen Zeitraum von 47 % auf 59 % angestiegen ist (vgl. NIEDRIG 1985). Das *klassische* Potential ehrenamtlicher Arbeit – so lassen sich diese Befunde zusammenfassen – schrumpft aufgrund der wachsenden Partizipation der Frauen am Arbeitsmarkt und der Abnahme konfessioneller Bindungen auch in den nächsten Jahren weiter. Vor dem Hintergrund solcher Entwicklungen und Befunde sind nun folgende, eher naturwüchsig ablaufende, Anpassungsprozesse an real vorgegebene Bedingungen bedeutsam:

Nicht-professionelle Sozialsysteme – und unter ihnen vor allem der Familienhaushalt – erfüllen gerade unter Bedingungen hoher funktionaler Differenzierung und Rationalisierung

komplexe Vermittlungs- und Synthetisierungsfunktionen. Gerade weil Familienhaushalte auf der Basis stabiler affektiver Bindungen und diffuser Beziehungsmuster funktionieren, übernehmen sie in hohem Maße solche Aufgaben und Funktionen, die durch die Selektionsraster hochspezialisierter ausdifferenzierter Funktionssysteme hindurchfallen. Sie kompensieren dadurch einerseits Belastungen, die die Familienmitglieder in Kontakt mit solchen ausdifferenzierten Funktionssystemen erleiden und halten im übrigen gerade auch Kontakte zu diesen Systemen aufrecht. Man spricht in diesem Zusammenhang daher sehr plastisch von der „Schwammfunktion“ der Familie (vgl. FRIEDRICH 1983). Hiermit ist die hohe Anpassungsfähigkeit der Familien gemeint, solche Aufgaben, Probleme und Funktionen relativ flexibel zu übernehmen und zu bewältigen, die von anderen Systemen nicht (mehr) bewältigt werden können, deren Bewältigung aber gerade zur Entlastung ausdifferenzierter Systeme notwendig wird.

Diese „Puffer- und Schwammfunktion“ der Familie steht nun aber in der Gefahr, unter gegebenen Bedingungen der Finanzkrise öffentlicher Haushalte für eine Sparstrategie instrumentalisiert zu werden: Familien tendieren dazu, Aufgaben der emotionalen, pflegerischen, pädagogischen und betreuenden Versorgung *auch dann* noch zu übernehmen, wenn ausreichende Motivationen, Kompetenzen und Zeitreserven eigentlich nicht zur Verfügung stehen. Gerade der Sachverhalt der *traditionalen* Institutionalisierung von Hilfeverpflichtungen erweist sich daher als zweischneidig: Zum einen stellt das familiäre Versorgungsnetz eine relativ stabil erwartbare Hilferessource dar, zum anderen gerät allerdings dieses Hilfesystem gerade aus diesem Grunde ständig selbst in Gefahr, sich zu überlasten und damit den eigenen Bestand zu gefährden.

Obwohl also alle Indizien und Befunde für eine Abnahme des traditionellen freiwilligen und ehrenamtlichen Hilfepotentials sprechen, zeichnen sich dennoch *neuartige* Motivationen und Varianten unentgeltlicher und informeller Hilfe ab:

Es gibt ein Potential „neuer Ehrenamtlichkeit“ in den seit den 70er Jahren entstandenen Selbsthilfegruppen, Initiativen und unkonventionellen Sozialprojekten (vgl. die Überblicksdarstellungen von OLK/HEINZE 1985 sowie VILMAR/RUNGE 1986). Ganz in diesem Sinne weisen alle neueren Untersuchungen zum Ehrenamt darauf hin, daß diejenigen Personen, die heute noch zu ehrenamtlicher Arbeit bereit sind, besonders sensibel gegenüber bürokratischen Vorgaben und Einschränkungen ihres Entscheidungsspielraumes reagieren.

Der sich hier andeutende Trend zu veränderten Wertorientierungen und Präferenzen scheint eine generelle Basis zu haben und auch berufliche Helfer zu beeinflussen: So berichtet etwa die Prognos-Studie „Entwicklung der freien Wohlfahrtspflege bis zum Jahr 2000“ darüber, daß wachsende Selbstorganisation sozialer Prozesse und wachsende Mitbestimmungsansprüche in der Bevölkerung die öffentliche Verwaltung und ebenso private bürokratische Institutionen unter einen starken Anpassungsdruck setzen (vgl. BAUR u.a. 1984). Der Wunsch nach Selbstbestimmung, nach Veränderungen sozialer Beziehungen, nach Mitbestimmung, Partizipation, Selbstorganisation, nach Abbau starrer Rollenzuschreibungen und einer Neubewertung von Arbeit und Freizeit werden als Komponenten neuer Werthaltungen und Orientierungen genannt. Solche Entwicklungen im soziokulturellen Bereich erhöhen die Bereitschaft insbesondere unter jüngeren Bevölkerungsgruppen, mit neuartigen Formen des Helfens zu experimentieren, bzw. veränderte Organisations- und Arbeitsformen auch praktisch in Selbsthilfegruppen, sozialen Projekten und alternativ-ökonomischen Initiativen zu erproben.

Deuten die bisher genannten Prozesse und Tendenzen auf Veränderungen in den Präferenzen entgeltlicher und unentgeltlicher Helfer und veränderte subjektive Bewertungen des vorgefundenen Angebotes sozialer Dienste hin, so ist auf der anderen Seite auf *materielle Gefährdungen* zu verweisen, die sich mit solchen neuartigen Ansprüchen und Präferenzen zum Teil vermischen. Aufgrund der Krise auf dem Arbeitsmarkt gelingt es bestimmten Arbeitskraft-Anbieter-Gruppen immer weniger, Geldeinkommen über den Arbeitsmarkt zu erzielen, um auf diese Weise ihre Bedürfnisse auf Güter- und Leistungsmärkten befriedigen zu können.

Bei diesen Bevölkerungsgruppen geht eine prekäre materielle Versorgung mit erzwungener Untätigkeit und den damit zusammenhängenden Sinnproblemen einher. Vom Arbeitslosigkeitsrisiko sind aber nicht lediglich die klassischen Problemgruppen bedroht, sondern auch die potentiellen professionellen Helfer. Gerade im Sozialsektor ist angesichts der restriktiven Personalpolitik des öffentlichen Dienstes eine steigende Anzahl Arbeitsloser (vor allem in Form von Fachhochschul- und Hochschulabsolventen) zu verzeichnen. Das Zusammentreffen von neuartigen Ansprüchen und Wertorientierungen und materiellen Gefährdungen begünstigt nun eine Reihe von naturwüchsigen Reaktionsformen bei den Betroffenen, die ebenfalls für die Weiterentwicklung des Sozialstaatsprojektes von Interesse sind. Jenseits der normalen Vollerwerbstätigkeit auf 40-Stunden-Basis und mit dem üblichen arbeits- und sozialrechtlichen Schutz, aber auch jenseits traditioneller Eigenarbeit und Ehrenamtlichkeit entwickeln sich unkonventionelle soziale Projekte und Beschäftigungsinitiativen, die das Experimentieren mit neuen Formen sozialer Arbeit mit einer mehr oder weniger unzureichenden Absicherung ihrer materiellen Existenz – etwa über AB-Mittel, Aufwandsentschädigungen, öffentlichen Subventionen, Sozialhilfe usw. – verknüpfen (vgl. KREUTZ u. a. 1984 sowie KAISER 1985). Man hört auch in zunehmendem Maße davon, daß bestimmte Bevölkerungsgruppen ehrenamtliche Arbeit unter anderem deshalb anstreben, weil sie in bestimmten Fällen mit materiellen Entschädigungen (Aufwandsentschädigungen, Zulagen etc.) verbunden ist, also ein geringes Einkommen bzw. Zubrot verspricht. Selbstverständlich gibt es auf der sozialpolitischen Ebene auch Versuche, die erzwungene Freizeit der vor allem weiblichen Arbeitslosen in der Hinsicht „sinnvoll“ zu nutzen, daß unentgeltliche soziale Arbeit als Ausweg propagiert wird.

Solche mehr oder weniger naturwüchsig ablaufenden Reaktionsformen und Anpassungsprozesse sind allemal problematisch und mit erheblichen Nachteilen für die Betroffenen verbunden. Aber dennoch bieten sie reichhaltiges Anschauungsmaterial dafür, wohin die Reise des Sozialstaates in Zukunft gehen wird: Die bislang dominierende Logik der gesetzlichen Programmierung, Bürokratisierung und Professionalisierung des Helfens wird nicht mehr uneingeschränkte Gültigkeit beanspruchen können. Dies bedeutet nicht nur, daß sich die Organisationsstrukturen der privaten und öffentlichen Träger sozialer Arbeit ändern werden und die Kompetenzprofile der Professionellen tiefgreifenden Wandlungen unterlegen sein werden (vgl. OLK 1986), sondern das bedeutet auch, daß das Leitbild des normalen Nur-Arbeitnehmers auch im sozialen Dienstleistungssystem zumindest von den Rändern her aufgeweicht werden wird und mehr oder weniger unkonventionellen Formen der Beschäftigung weichen wird. Neue Varianten der Teilzeitarbeit der selbstorganisierten Projektarbeit und der unbezahlten „neuen“ ehrenamtlichen Arbeit werden sich ausbreiten und an Bedeutung hinzugewinnen.

Die Frage ist, wie staatliche sozialpolitische Strategien diese Entwicklungstendenzen aufgreifen und in ihren Entfaltungschancen behindern oder befördern. In dieser Hinsicht zeichnen

sich jenseits gesamtstaatlich angelegter Reformansätze und Forderungen, wie die nach der arbeitsmarkt-unabhängigen Grundsicherung und der Verkürzung der Wochenarbeitszeit, *auf lokaler Ebene* zwei gegensätzliche, aber je auf ihre Weise innovative, politische Ansätze ab. Gemeint ist auf der einen Seite das in Hamburg erstmalig initiierte Konzept des „Zweiten Arbeitsmarktes“ und auf der anderen Seite die in Berlin entwickelten „Neuen Wege in der Sozial- und Gesellschaftspolitik“.

Das Modell des „Zweiten Arbeitsmarktes“ (vgl. FIEDLER/SCHROEDTER 1983) steht in der Tradition der gewerkschaftlich geforderten Vollbeschäftigungspolitik. Der Kerngedanke zielt darauf ab, durch die Integration von Langfristarbeitslosen und anderen arbeitsmarktpolitischen Problemgruppen in zeitlich befristete, aber nach Tariflohn bezahlte und rechtlich geschützte Arbeitsplätze eine Integration von beschäftigungs- und sozialpolitischen Zielen zu erreichen. Liegt also die Stärke dieses Modells in der Verbesserung der materiellen Reproduktionschancen für Arbeitslose, so liegt die Schwäche vor allem in der fehlenden Berücksichtigung von Innovationsnotwendigkeiten der Angebotsstruktur sozialer Dienste. Da das Bestreben dahin geht, den „Ersatz-Arbeitsmarkt“ möglichst weitgehend an den „Ersten Arbeitsmarkt“ anzugleichen, wird die *Innovations- und Pilotfunktion* öffentlich initiierten Arbeitsgelegenheiten etwa im Umweltschutzbereich und bei den sozialen Diensten eher unterschätzt oder heruntergespielt. Auf diese Weise werden zwar neue Formen der Ausbildung und Arbeit und eine Neubewertung gesellschaftlicher Prioritäten beim Einsatz von Arbeitskraft ermöglicht, aber durch die einseitige Fixierung auf den herkömmlichen Arbeitsmarkt in ihrer reformhaften Bedeutung nicht voll anerkannt. Dies wirkt sich insbesondere bei der Förderung von Selbsthilfe und Selbstorganisation aus:

Da auch diese Unterstützung vornehmlich unter dem Gesichtspunkt beschäftigungspolitischer Zielsetzungen erfolgt, kann die Modellhaftigkeit und Innovationskraft selbstorganisierter Arbeit vor allem im Hinblick auf die Reform herkömmlicher Dienstleistungssysteme nicht angemessen gewürdigt werden. Vor allem die in den selbstinitiierten Projekten gemachte Erfahrung, daß eine spezifische Organisation bezahlter Arbeit zusätzliche *unentgeltliche* Arbeit anreizen und unterstützen kann, wäre es wert, in das System professioneller Sozialarbeit eingebracht zu werden.

Weist das Modell des „Zweiten Arbeitsmarktes“ also in gewisser Hinsicht eine „beschäftigungspolitische Schlagseite“ auf, so setzt das *Berliner Modell einer neuen Sozialpolitik* (vgl. Der Senator für Gesundheit, Soziales und Familie 1985) an der entgegengesetzten Seite an: Im Mittelpunkt steht hier gerade nicht die Förderung von Arbeits- und Ausbildungsgelegenheiten, sondern vielmehr die Unterstützung und Anregung ehrenamtlicher Arbeit im Feld der Sozialpolitik. Unter der Losung „*Sparen und Gestalten*“ hat es sich der Sozialsenator FINK zur Aufgabe gemacht, eine Strukturreform sozialer Dienste mit der öffentlichen Förderung von Selbsthilfe und Ehrenamtlichkeit zu verbinden. Komponenten dieser Politik sind daher der Abbau stationärer Dienstleistungskapazitäten (etwa Krankenhausbetten) zugunsten von ambulanten Kapazitäten (etwa Sozialstationen), die Bereitstellung eines Förderungstopfes für Selbsthilfeinitiativen und die Durchsetzung eines „Arbeitstests“ für Sozialhilfeempfänger (vgl. FINK 1985 sowie die Kritik von GROTIAN u. a. 1985).

Daß die Ausklammerung des Aspektes der Arbeitsförderung auf Dauer nicht zu halten ist, zeigt sich bereits darin, daß die ursprüngliche Zurückhaltung bei der Förderung von Personalkosten im 7,5-Millionen-Programm zur Unterstützung sozialer Selbsthilfegruppen mittlerweile aufgegeben worden ist. Inzwischen werden 40 % der Mittel für Personalkosten ausgegeben. Auch die ursprüngliche Absicht, nur eine „Anstoßförderung“ zu gewähren, ist

zugunsten einer partiellen Dauerförderung ausgewählter Projekte aufgegeben worden. Analog zum Hamburger Modell zeigt sich an dieser Stelle, daß eine Unterstützung neuartiger Formen unentgeltlicher Hilfeleistungen nur durch eine kombinierte Abstützung beschäftigungs- und sozialpolitischer Komponenten zum Erfolg führt.

Die Sensibilität der Berliner Förderungspraxis gegenüber solchen Projekten und Initiativen, die nicht nur unentgeltlich helfen, sondern auch Ansprüche auf politische Mitsprache und weitergehende Reformen öffentlicher Dienste stellen, weist zudem auf eine folgenschwere Schlagseite des Berliner Modells hin: Die allenfalls halbherzige Bereitschaft zur Förderung von Selbsthilfe und Ehrenamt wird den oben diskutierten neuartigen Wertorientierungen und Autonomiewünschen der „neuen Helfer“ kaum gerecht.

Auch die propagierte Strukturreform sozialer Dienste, die durch einen Abbau von Bettenkapazitäten in den Krankenhäusern und den Aufbau eines Netzes ambulanter Pflegedienste beabsichtigt, informelle wechselseitige Hilfebeziehungen zu erleichtern und unnötige Hospitalisierungen zu vermeiden, läßt viele Fragen offen: kritisiert wurde in dieser Hinsicht (vgl. GROTTHIAN u. a. 1985) bislang vor allem das quantitative Mißverhältnis zwischen beiden Teilstrategien. Es wurden bislang wesentlich höhere Summen durch den Abbau von Betten eingespart, als in den Ausbau des Angebotes an Sozialstationen investiert. Aus diesem Grunde ist der lokale Einzugsbereich der Sozialstationen viel zu groß und ihre personelle Ausstattung viel zu gering, als daß wirklich örtliche Potentiale ehrenamtlichen Engagements mit ihrer Hilfe angereizt und unterstützt werden könnten. Abgesehen davon bleibt natürlich grundsätzlich ungeklärt, ob auf diesem Wege überhaupt gegen die vorherrschenden Trends einer Schrumpfung freiwilliger und unentgeltlicher Hilfepotentiale im Zuge der Modernisierung von Lebensverhältnissen ehrenamtliche Arbeit reaktiviert und die Selbständigkeit pflegebedürftiger Personen wenigstens partiell erhalten werden kann.

Eindeutig unproduktiv und repressiv ist die FINKSche Politik gegenüber potentiellen Sozialhilfeempfängern. Anstatt in dieser Hinsicht dem Modell des „Zweiten Arbeitsmarktes“ zu folgen und normal entlohnte und rechtlich geschützte befristete Arbeitsverhältnisse in gesellschaftlich sinnvollen Arbeitsfeldern zu fördern, wird in Berlin auf die repressiven Varianten der „Hilfen zur Arbeit“ nach § 19 BSHG zurückgegriffen. Es geht also eindeutig nicht primär um eine Integration der Betroffenen (unter denen viele Asylbewerber sind) in das Beschäftigungssystem, sondern um das Einsparen öffentlicher Haushaltsmittel durch abschreckungswirksame Sanktionen gegen potentiell Anspruchsberechtigte (Arbeitstest).

Faßt man die jeweiligen Stärken und Schwächen beider Modelle zusammen, so ergibt sich folgendes Bild: Geht man von den beiden Polen einer herkömmlichen Beschäftigungspolitik einerseits und einer innovativen Sozialpolitik andererseits aus, so stellen die beiden Modelle jeweils Extrempositionen dar. Gerade aus diesem Grunde eignet sich aber eine Analyse beider politischer Reformansätze dazu, die zentralen Bausteine und Bestandteile einer integrierten Beschäftigungs- und Sozialpolitik auf lokaler Ebene herauszuarbeiten.

Die Chance liegt demnach darin, erstens über *arbeitsmarktpolitische* Strategien nicht lediglich Arbeitsplätze zu schaffen, sondern auch gesellschaftliche Bedarfe auf innovative, bedürfnisadäquate Weise zu befriedigen – also neue Angebotsstrukturen vor allem im Bereich sozialer Dienste zu schaffen. Zweitens geht es zugleich darum, die beschäftigungspolitischen Effekte *sozialpolitischer* Reformstrategien im Auge zu behalten. Eine Strukturreform sozialer Dienste schafft nicht lediglich neue soziale Angebotsstrukturen, sondern auch neue Formen von Arbeit und Beschäftigung. Ob die hierin liegenden Chancen einer produktiven Verknüp-

fung von sozial- und beschäftigungspolitischen Zielsetzungen genutzt werden, bleibt abzuwarten. Voraussetzung hierfür wäre aber die Erkenntnis, daß Erwerbsarbeit und unentgeltliche Tätigkeiten im sozialen Bereich nicht zwangsläufig in einem Substitutionsverhältnis zueinander stehen, sondern günstigenfalls in ein *Komplementärverhältnis* zueinander gebracht werden können. Wenn es gelingt, freiwillige und unentgeltliche Tätigkeiten durch professionelle Arbeit nicht zu entmutigen, sondern zu unterstützen und hervorzulocken, dann gelingt es auch, zumindest im Bereich der Sozialpolitik und Sozialarbeit durch zusätzliche Arbeitsplätze nicht nur reproduktionssichernde Arbeit zu schaffen, sondern gesellschaftlich sinnvolle und nützliche Tätigkeiten zu ermöglichen.

Literatur

- BAUR, R. u. a.: Entwicklung der Freien Wohlfahrtspflege bis zum Jahr 2000. Studie der Prognos AG, Basel, im Auftrag der Bank für Sozialwirtschaft GmbH. 1984.
- BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT DER FREIEN WOHLFAHRTSPFLEGE: Gesamtstatistik der Einrichtungen der freien Wohlfahrtspflege, Stand 1. 1. 1984.
- DETTLING, W.: Jenseits von Markt und Macht – die Krise des Menschen in der Wirtschaftsgesellschaft. In: OLK, Th./H.-U. OTTO (Hrsg.): a. a. O., S. 53–60, 1985
- Der Senator für Gesundheit, Soziales und Familie (Hrsg.): Neue Wege in der Sozial- und Gesellschaftspolitik. Eine Dokumentation des gleichnamigen Kongresses im Ev. Johannesstift Berlin-Spandau am 7. und 8. Juni 1984. Berlin 1985.
- DEUFEL, K.: Der Sozialstaat und christliche Diakonie. In: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft. Teilband 15 (Hrsg. v. F. BÖCKLE u. a.). Freiburg i. Breisgau, 1982, S. 122 ff.
- FIEDLER, J./R. SCHROEDTER: Der „Zweite Arbeitsmarkt“ in Hamburg. In: BOLLE, M./P. GROTTIAN (Hrsg.): Arbeit schaffen – jetzt! Reinbek b. Hamburg, 1983, S. 165–185.
- FINK, U.: Der Gedanke der Solidarität droht zu verkümmern. In: Frankfurter Rundschau vom 13. 6. 1985, S. 12.
- FRIEDRICH, H.: Ist die Familie bei der Bewältigung von Krankheit überfordert? In: BAETHGE, M./ESSBACH, W. (Hrsg.): Soziologie: Entdeckungen im Alltäglichen. Frankfurt/M. 1983, S. 88–101.
- GLATZER, W.: Haushaltsproduktion. In: GLATZER, W./ZAPP, W. (Hrsg.): Lebensqualität in der Bundesrepublik. Frankfurt/M. 1984, S. 366–388.
- GROTTIAN, P. u. a.: Die Entzauberung der Berliner Sozialpolitik. In: Frankfurter Rundschau vom 2. 4. 1985, S. 14.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde. Frankfurt/M. 1981.
- HABERMAS, J.: Die neue Unübersichtlichkeit. Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien. In: Merkur 39, 1985, S. 1–14.
- HEINZE, R. G. (Hrsg.): Neue Subsidiarität: Leitidee für eine zukünftige Sozialpolitik? Opladen 1986.
- HEINZE, R. G./OLK, Th.: Die Wohlfahrtsverbände im System sozialer Dienstleistungsproduktion. Zur Entstehung und Struktur der bundesrepublikanischen Verbändewohlfahrt. In: KZfSS 33, S. 94–114.
- HEINZE R. G./OLK, Th.: Sozialpolitische Steuerung: Von der Subsidiarität zum Korporatismus. In: GLAGOW, M. (Hrsg.): Gesellschaftssteuerung zwischen Korporatismus und Subsidiarität. Bielefeld 1984, S. 162–194.
- ILICH, I.: Entmündigende Expertenherrschaft. In: ILICH, I. u. a. (Hrsg.): Entmündigung durch Experten. Reinbek b. Hamburg 1979, S. 7–36.
- KAISER, M.: Alternativ-ökonomische Beschäftigungsexperimente – quantitative und qualitative Aspekte. In: MittAB, 18, 1985, S. 92–104.
- KREUTZ, H./FRÖHLICH, G./MALY, D.: Alternative Projekte: Realistische Alternativen zur Arbeitslosigkeit? In: MittAB, 17, 1984, S. 267–273.
- MATTHES, J.: Gesellschaftspolitische Konzeptionen im Sozialhilferecht. Stuttgart 1964.
- MÜNDER, J.: Subsidiarität. In: EYFERTH, H./OTTO, H.-U./THIERSCH, H. (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Darmstadt 1984, S. 1147–1160.
- NELL-BREUNING, O. v.: Das Subsidiaritätsprinzip. In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, 27, 1976, S. 6–27.
- NELL-BREUNING, O. v.: Baugesetze der Gesellschaft. Freiburg i. Breisgau 1984.

- NELL-BREUNING, O. v.: Solidarität und Subsidiarität. In: DEUTSCHER CARITASVERBAND (Hrsg.): Der Sozialstaat in der Krise? Freiburg i. Breisgau 1984, S. 88–95.
- NIEDRIG, H.: Ehrenamtliche Mitarbeit in der freien Wohlfahrtspflege. In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit 36. 1985, S. 82–87.
- NIEDRIG, H.: Das Erscheinungsbild der freien Wohlfahrtspflege – karitatives Verhalten der Bürger. In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, 37. 1986, S. 82–99.
- OLK, Th.: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Wege zu einer alternativen Professionalität. Weinheim u. München 1986.
- OLK, Th./HEINZE, R. G.: Selbsthilfe im Sozialsektor. In: OLK, Th./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit 4., Darmstadt u. Neuwied 1985, S. 233–267.
- OLK, Th./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Der Wohlfahrtsstaat in der Wende. Umrisse einer künftigen Sozialarbeit. Weinheim u. München 1985.
- OPIELKA, M.: Ökosoziale Zukünfte – Anmerkungen für eine ökologische Wende in der Sozialpolitik und Sozialarbeit. In: OLK, Th./OTTO, H.-U. (Hrsg.): a.a.O., 1985, S. 61–86.
- PLASCHKE, J.: Subsidiarität und „Neue Subsidiarität“. In: BAUER, R./DIESSENBACHER, H. (Hrsg.): Organisierte Nächstenliebe. Opladen 1984, S. 134 ff.
- VILMAR, F./RUNGE, B.: Auf dem Weg zur Selbsthilfe-Gesellschaft? Essen 1986.

Anschrift des Autors:

Dr. Thomas Olk, wiss. Angestellter im Bereich Sozialarbeit/Sozialpädagogik der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld, Postfach 8640, 4800 Bielefeld 1

Allgemeinbildung im Atomzeitalter

PETER HEITKÄMPER

Bildung als Dispositiv des Friedens

1. Das Atomzeitalter braucht einen qualitativ neuen Bildungsbegriff

Jede Zeit hat den Bildungsbegriff, den sie verdient. Sie leistet ihn stets neu durch die unablässigen Diskurse, die Alltagssprache und das Alltagsdenken, die gesamte Praxis von Einschätzungen, Wertorientierungen, Produktion von Wörtern und Sachen. Dies ist material der ständig stattfindende Handlungs- und Lernprozeß, gleichzeitig die Voraussetzung für mehr oder weniger verdichtete Lernprozesse, die mit einigen Definitionselementen versehen seit dem Humanismus/Neumanismus Bildung genannt werden.

Ideengeschichtlich mag demnach mit einigen Übereinstimmungen von Bildung – eben nur analog – gesprochen werden: material unterscheidet sich der Bildungsbegriff im Atomzeitalter von *Zeitaltern der Neuzeit* entschieden. Bildung muß heute mit der Tatsache zurechtkommen, daß gerade der „gebildete Mensch“ sich und seine Mitmenschen an seine Grenze, ja seine totale Vernichtungsmöglichkeit katapultiert hat. Die Atombombe, die Auslöschungsmittel, die Kernkraftwerke, die Genmanipulationen sind die Probe auf die Anthropologie und Bildung: was ist der Mensch, der so etwas produziert, wie wird er damit umgehen, und: kann Bildung die Vernichtung der Menschen verhindern? Solche Fragestellungen können im „alten“ Bildungsbegriff nicht gefunden werden, konnte dort doch mit Fug und Recht davon ausgegangen werden, daß eine kultivierte Menschheit sich solche Probleme der Selbstvernichtungsmöglichkeit nie schaffen würde. Dementsprechend wäre ein Vertrauen auf alte Gedankengänge von Bildung zur Lösung heutiger Probleme eine verhängnisvolle Realitätsleugnung.

Dies bestätigt nur die These, daß es im philosophischen und wissenschaftlichen Sinne streng genommen keine genaue begriffliche Entwicklungsgeschichte gibt, sondern nach THOMAS KUHN immer nur „normale Wissenschaft“ als Generalisierung, Ähnlichkeitsrelationen und konvergentes Denken unter Auswahl von Wirklichkeiten (WEINERT 1984, S. 339 ff.). MICHEL FOUCAULT insistiert darauf, „daß sich das historische Apriori von Zeitalter zu Zeitalter verändert“ (ebd., S. 341): dementsprechend treibt die Episteme des Atomzeitalters (als Bedingung der Möglichkeit) auch erst ihren Bildungsbegriff hervor.

Qualitativ neu muß der Bildungsbegriff sein der Extension und Intension nach: extensiv genügt weder ein elitärer, regionaler, abgrenzender Begriff; intensiv muß dieser Bildungsbegriff einen Berg neuartiger, gefährlicher, zeitlich überfälliger Probleme durcharbeiten und transformieren.

2. Die Kritik am historischen Bildungsbegriff entzündet sich an seiner partiellen Unwahrhaftigkeit

Bildung gehörte immer zur Mikrophysik der Macht. Schon allein deswegen, weil Macht sich immer an Wissen anschließt und Wissen sich immer an Macht anschließt (SCHWY 1978, S. 26). Bildung als Krise ist Widerstand: aber wo ist Bildung Krise und wie lange Betroffenheit? Wie tief geht die Transformation durch Bildung, wie politisch verbreitet die humane stete Veränderung?

Was deutlicher ins Auge springt, ist die Ausschließungsfunktion von Bildung: Bildung als Elite-Ausgrenzung (mit Initiationsritualen, eigener Sprache, mit einem System von Sprechverboten: vgl. die Pazifismusdiskussion bis in unsere Tage hinein, Sprechhemmungen bis Sanktionen bei Zuwiderhandlung gegen Militarismus und Vernichtungswissenschaft/-wirtschaft etc.), Bildung als Zustimmung zu struktureller Gewalt bis direkter Gewalt gegenüber den nicht so Ritualisierten, weltweit zementiert durch institutionalisierte ideologische, politische und ökonomische Gewaltverhältnisse bis zur Gewalt gegenüber der Natur.

Die Unwahrheit besteht darin, Bildung allein mit Wahrheit (einem bestimmten Wahrheitsbegriff) zusammenzudenken und Bildung als Dispositiv der Macht nicht zu sehen. Dort, wo Bildung Befreiung, Dienst an der Wahrheit und Ehrfurcht im Sinne Goethes (in der auf unsere heutige Situation notwendigen Übersetzung) bedeutet, wo sie Widerstand gegen den Sog der Macht, ihre Teilungen, Aneignungen, Regelungen ist, haben die jeweils Herrschenden allzu oft alles getan, diese unkontrollierbaren Befreiten mit Ansehen, Aufträgen, Ausstattungen, Recht, Drohungen etc. umzubiegen und die „gelehrte Ungeniertheit“ zu kanalisieren.

Dies ließe sich unschwer konkret in einer Archäologie des Wissens (und der hintergründigen Diskurse, Interessen etc.) beschreiben und weiterhin auch im Zusammenhang mit Bildung in einer Genealogie der Macht (und ihrer Regelmäßigkeiten) aufweisen.

Hinter einer oberflächlich stringenten Entwicklungsgeschichte von Bildung stehen also sehr viele Spiele der Wahrheit (gespeist aus Diskursen, z. B. im praktischen Alltagsleben, in der Wissenschaft etc.) und sehr viele Spiele der Macht (nichtdiskursive, z. B. naturhafte Elemente); die Wahrheiten heutiger Diskurse und Macht können nicht mehr die angedeutete geschichtliche Unwahrhaftigkeit reproduzieren, die übrigens den Unfrieden mit verursacht hat.

3. Als grundlegende, implizite Theorie (*mathesis universalis*) läßt sich in der Geschichte ein ökologischer Subjektbegriff und ein entsprechender ökologischer Bildungsbegriff nachweisen.

FOUCAULTS Archäologie des Wissens und seine Genealogie der Macht haben durch ein drittes Element, nämlich das Subjekt, z. T. ihren Zusammenhalt, z. T. ihren widerständigen Ort (FOUCAULT 1984, S. 73ff.). Das Subjekt, insbesondere das „gebildete“, hat in dieser Konstellation die ethische Position der Politik der Wahrheit, die ethische Haltung zum Wissen und zur Macht. Schon in der griechischen Antike drückte sich diese Position im *Gnothi Sauton* und in der *Epimeleia heautou* aus: erkenne dich, Sorge für dich, und du hast eine Freiheit des Gebildeten, die nicht korrumpierbar ist (natürlich dort auf dem Hintergrund einer für den Gebildeten instrumentalisierten Sklavenschaft!). Die *Oikeiosis*-Lehre des

Zenon und der Stoa (FOUCAULT 1984) verband damit – neben einem entwicklungspädagogischen – einen ökonomischen Subjektbegriff, indem sie den Werdegang des Subjekts als Stadien von der Zuneigung und Zuwendung der Eltern über die Zuneigung zur Zugehörigkeit beschreibt und als Ergebnis und Ziel das In-sich-selbst-häuslich-Werden (oikos, Heimat, Identität bekommen), das Zuhause-Fühlen definiert. Diese Selbst-Konstitution als Selbstsorge ist die Arbeit des Selbst an sich selbst als Ethos (Benehmen, Lebensführung, Verhalten zu anderen), das „das Haus in Ordnung bringen und halten“, die Kontrolle über alle seine Unfreiheiten (nicht Sklaven seiner selbst, seiner Begierden, der Macht zu werden), das Eintreten in das Spiel der Wahrheit über sich selbst und andere, in der Umgebung, in der Polis. Hier ist auch ein friedenspolitischer/friedenspädagogischer Gehalt: der freie, ethische Mensch übt wie über sich selbst auch nicht über andere Gewalt und Herrschaft aus; die Tugenden des Friedens bilden sich in ihm seit frühester Jugend in den verschiedensten Feldern, Gebrauchsregeln, aus. Selbstsorge ist somit Friedenssorge, im Subjekt eingerichtet (institutionalisiert), die ständige Konstitution des Subjekts (die Katasteme der Stoa).

Im Lateinischen wurde diese Oikeiosis-Lehre mit „secundum naturam vivere“ übersetzt: der Subjektbegriff ist unmittelbar mit einem Naturbegriff gekoppelt. Frei und gebildet ist, wer im Verhältnis zu Wissen und Macht gemäß der Natur, der Ordnung (dem Ordo bei THOMAS VON AQUIN) lebt. Und schon hier zeigt sich, daß das kentron, der widerständige Stachel des Sokrates, herausdefiniert worden ist.

Dieses secundum naturam vivere ist im Bildungsbegriff bis zu den Neuhumanisten erhalten geblieben. Interessant ist die Verbindung des Subjektbegriffs mit dem Naturbegriff in der Bildungstheorie WILHELM VON HUMBOLDTS. Bildung ist der Weg der Befreiung; die innere Kraft der Natur des Menschen (Subjektivität) strebt nach außen in die Natur (Objektivität) und sucht die Welt in sich hineinzunehmen, in sich selbst abzubilden, auszubilden, durchzubilden: Der Mensch durchläuft also einen Kreislauf von seiner Natur über die Natur und die Geschichte zurück zur Bildung seiner Natur.

4. Bildung steht im Atomzeitalter in neuer Weise auf dem Prüfstand: Bildung soll im Verhältnis zu Wissen und Macht mithelfen, daß das Subjekt nicht seine Grenze zur Natur erprobt und damit die Menschheit vernichtet.

In der Dialektik KANTS von Natur und Freiheit hat die Natur den Menschen hervorgebracht, um ihre Freiheit zu einem Höhepunkt auszubilden. Diese ökologisch zu interpretierende Subjektivität hat sich zugunsten einer Herrschaft über die Natur pervertiert, das Subjekt (von sub-icere) unterwarf sich dem Gestell (HEIDEGGER), auch der Wissenschaft: der oben skizzierte Bildungsbegriff verschwand. Eine Hoffnung bleibt das Widerständige dieses Bildungsbegriffs, z. B. die Selbstsorge: Bildung und „Wahrheit gibt es nur um den Preis einer Konversion des Subjekts“ (FOUCAULT 1984, S. 34). Das Subjekt ist so weit weg von seiner Subjektkontrolle, daß es sich erst zur Arbeit an sich selbst zwingen, transformieren muß.

Es ist heute schwer, objektivistisches Wissen in Wahrheitsspiele umzubilden und die Wahrheit wieder auf das Subjekt zukommen zu lassen (auch wenn die Quantenphysik, das Paradigma der Selbstorganisation, die systemische Kybernetik, aber auch andere untergründige Diskurse: Ästhetik, Handlungsorientierungen etc. längst vom Paradigma der Unterdrückung der Natur abgerückt sind). Hoffnungen für die Bildung sind also die Änderungen der Archäologie des Wissens und der Mikrophysik der Macht.

5. *Eine Transformation der Politik der Wahrheitsspiele durch Bildung geschieht mit Hilfe*

- a) geduldiger Diskursserien sich selbstsorgender widerständiger Subjekte,
- b) des konkreten Wissens und Bewußtmachens des Unfriedens und
- c) des Eintretens in die Regeln der Macht(-Genealogie) Bildung wird zum Dispositiv des Friedens durch die spirituelle Sorge des Subjekts um seine eigene Transformation seines Wissens und seiner Beziehungen zu Machtinstitutionen.

In diesen Sinne sprechen für eine Neufassung des Bildungsbegriffs

- a) seine bedenkenswerten Zeugnisse menschlicher Selbstverwirklichung und Widerständigkeit,
- b) jene Spiritualität, Wärme, Gewaltlosigkeit, ja heimatliche und sinnhafte Standortbestimmung des Subjekts,
- c) seine ökologisch-ökoethisch-systemische Ausdeutung.

Der Gebildete ist der gewaltlose Widerspruch (im Sinne GANDHIS) und dadurch der Befreier von Gewalt, er lebt eine „art d’existence“ vor, eine culture de soi, eine ethique des plaisirs, die Politik einer gesunden Gesellschaft im Gebiet der Mikrophysik der Macht.

HANS-GEORG WITTIG erinnert an GANDHIS Pädagogik: zuerst das Wollen des Guten wecken, dann das Können des Guten üben, zum Schluß das Kennen des Guten klären – und damit gesellschaftliche Lernbewegungen großen Ausmaßes hervorbringen. Das Satyagrahi GANDHI mit seiner meditativen Seelenkraft, dem Nichtvergeltens des Unrechts und dem gewaltlosen Widerstand lebte bis zu Beginn des Atomzeitalters – genügt uns heute sein Bildungsbegriff im Sinne des Friedens?

Dem Ausmaß an Macht: Institutionalisierungen, struktureller Gewalt, verminderter Bedeutung des Subjekts usw. steht noch heute ein ebenso umfangreiches Wahrheits-Wissen gegenüber, das teils von der Macht instrumentalisiert wird. In diesem Kontext kann Bildung nicht mehr auf das idealistische Konzept des autonomen Subjekts setzen, sondern sie muß sich der ökologischen Bildungstheorie erinnern und es mit dem heutigen Wissen und mit heutigen Machtregeln ausstatten.

Zum Beispiel steht uns heute für solche neuen Freiheits- oder Entfremdungsdimensionen kybernetisches Wissen zur Verfügung: das Subjekt ist eine Selbstorganisation in Vernetzung mit anderen Lebenssystemen, die alle aufeinander angewiesen sind. FREDERIC VESTER u. a. erörtern biokybernetische Regeln „secundum naturam vivere“, um möglichst gewaltlos nach den energiesparenden Gesetzen der Natur „ökologisch friedlich“ handeln zu können. Entsprechend wäre ein biokybernetischer Bildungsbegriff im Sinne des Friedens zu entwickeln (HEITKÄMPER 1986, S. 49 ff.): das ethisch handelnde, bildende und gebildete Subjekt handelt in einem Lebensvollzug, der die Gesetze der Lebenssysteme beachtet, schonend und behutsam im Sinne des konkreten Abbaus von Gewalt, der Partizipation, Dezentralisierung, schonenden Technik, ökologischer Verträglichkeit, sparsamer Energienutzung, insgesamt also symbiotisch, ganzheitlich, empathisch.

Auf der Grundlage dieses zu fördernden Wissens, wie in dieser Weise ökologisch zu handeln ist, bleibt das Subjekt immer im Ungleichgewicht, ein dynamisches System, offen im Austausch mit der Umwelt, stets autokatalytisch.

Und nicht zuletzt setzt das ethisch in der Perspektive des Friedens handelnde Subjekt (im Sinne GANDHIS, MARTIN LUTHER KINGS, der Friedensbewegung) Widerstand und positive Spiritualität nach den Regeln von Machtstrategien ein. Der Gebildete (der sich, sein Haus,

seine Polis in Ordnung hält) gestaltet die Mikro- und Makro-Prozesse mit, er bedient sich dabei aktiv der im Atomzeitalter vielfältiger gewordenen Instrumente – immer in der Gefahr, der Ambivalenz dieser Instrumente zu erliegen.

Die Zukunft bleibt in diesem Sinne offen. Bildung ist ein Dispositiv, auf das der Frieden angewiesen ist.

Literatur

- BENNER, D./BRÜGGEN, F./GÖSTEMEYER, K. F.: HEYDORNS Bildungstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 28, 1982, S. 76–92.
- FOUCAULT, M.: Freiheit und Selbstsorge. (Hrsg. und bearbeitet von HELMUT BECKER und LOTHAR WOLFSTETTER), Frankfurt/M. 1984.
- HEITKÄMPER, P.: Bildung als transformierende Politik. In: HEITKÄMPER/HUSCHKE-RHEIN (Hrsg.): Allgemeinbildung im Atomzeitalter. Weinheim 1986, S. 28–57.
- SCHIWY, G.: Kulturrevolution und „Neue Philosophen“. Reinbek 1978.
- WEINERT, F.: Die Arbeit der Geschichte. Ein Vergleich der Analyse-Modelle von KUHN und FOUCAULT. In: Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie 13, 1984, S. 336–358.
- WITTIG, H. G.: GANDHIS Weg zur Wahrheit. In: KERN, P./WITTIG, H. G.: Notwendige Bildung. Bern 1985, S. 223–232.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Peter Heitkämper, Janningsweg 49, 4400 Münster

Bildung – Subjekt – Natur. Zur Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung

Bericht über ein Referat

Der Referent ging in seinem Vortrag besonders auf die geschichtlichen Voraussetzungen unserer heutigen Allgemeinbildung ein. HUSCHKE-RHEIN erläuterte darin einige Thesen seines Beitrags aus dem Buch „Allgemeinbildung im Atomzeitalter“ (hrsg. von P. HEITKÄMPER/R. HUSCHKE-RHEIN 1986). Es geht dort, entsprechend dem Beitragstitel, vor allem um das Verhältnis der Allgemeinbildung zu den modernen Naturwissenschaften und hier besonders um die Frage, ob die traditionelle Form der Naturwissenschaften nicht einen Beitrag zum „Unfrieden“ auch auf gesellschaftlicher und individueller Ebene darstellt, der im Sinne einer fundamental verstandenen Friedenspädagogik überwunden werden muß. Gleichzeitig entwirft der Verfasser darin einige Modelle der Allgemeinbildung, in denen sich der Verlauf der Bildungsgeschichte der Neuzeit symbolisieren läßt, insbesondere das jeweilige epochale Verständnis von Bildung und Wissenschaft. Nur aus dieser historischen Analyse, so betonte der Referent, läßt sich ein neues und zukunftsorientiertes Verständnis von Allgemeinbildung gewinnen, das am Ende des Beitrags skizziert wird. (Beitragstitel: „Die Allgemeinbildung und die verallgemeinerte Natur. Kurzgefaßte Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung in der Neuzeit bis auf den heutigen Tag, mit Berücksichtigung der Frage, ob die abstrakt verallgemeinerte Natur eine Quelle des Unfriedens ist“.)

Gegenüber der These von P. HEITKÄMPER, daß die Bildungsgeschichte der Neuzeit durch Brüche, nicht vollendete Entwicklungen und diskontinuierliche Erscheinungsformen zu kennzeichnen sei, betonte HUSCHKE-RHEIN den kontinuierlichen und rational rekonstruierbaren Verlauf der neuzeitlichen Bildungsgeschichte als einen notwendigen Verlaufsprozeß, der sich aus seinen Ausgangsbedingungen mit zwingender Konsequenz ergeben hat und durchhält. Diese Ausgangsbedingungen liegen am Ende des Mittelalters im Zusammenbruch des sog. „Corpus christianum“, also des relativ homogenen christlichen Begründungszusammenhangs des Mittelalters, in dem es – über alle Differenzen hinweg – ein gemeinsames Verständnis des christlichen Gottes als des absolut Allgemeinen gegeben hatte. An die Stelle Gottes als des verbindlichen Allgemeinen tritt in der Neuzeit nun die selbstmächtige Vernunft, die sich selbst begründet und keiner anderen Autorität Rechenschaft schuldig ist. In den oberitalienischen Städten zuerst zeigte sich die Realität dieses Begründungszusammenhangs sehr deutlich, und sie war von Anfang an verbunden mit der Emanzipation des Bürgers von den feudalen und kirchlichen Autoritäten des Mittelalters. Damit war der Aufstieg des Bürgertums nicht nur eine literarische, sondern zugleich eine politische Erscheinung. Diese politische Emanzipation – und das ist für die weitere Geschichte der Allgemeinbildung sehr folgenreich – war schließlich von Anfang an mit dem Fortschritt von Wissenschaft und Technik verbunden; erst durch die vielfältigen wissenschaftlichen, technischen und handwerklichen Erfindungen dieser Epoche gelang es dem Bürgertum, sich politisch und wirtschaftlich auf eigene Füße zu stellen. Am Beispiel GALILEIS läßt sich dies gut aufzeigen. Vor allem erweist sich hier, daß das Erkenntnisinteresse *und* das Anwendungsin-

teresse nicht mehr an der qualitativen Vielfalt natürlicher Prozesse, sondern an der quantitativen Beherrschung der Natur hängen. Das Allgemeine findet, wie die anwendungsbezogenen Gesetze GALILEIS zeigen (z. B. seine Versuche mit Kanonenkugeln, die ihn zur Aufstellung des Fallgesetzes führten), seinen vollkommensten Ausdruck in der quantitativen mathematischen Fassung von Naturprozessen, eben in der „Abstraktion“ von der natürlichen Vielfalt der Erscheinungen. In beiden Seiten – der politischen und der wissenschaftlich-technischen Allgemeinheit – können wir jedoch (vorläufig noch) eine innere Zusammengehörigkeit sehen: Das Projekt des bürgerlichen Subjekts ist ein Projekt allgemeiner Selbstbefreiung: eine Befreiung aus der Beherrschung durch „fremde“ Mächte: durch Kirche und Feudalismus einerseits, durch die Natur andererseits. Mit Hilfe von Wissen *und* Macht erfolgt die allmähliche Befreiung aus der Knechtschaft dieser Mächte – theoretisch (durch Wissenschaft) und praktisch (durch Technik). Es wird sich jedoch im weiteren Verlaufe der Geschichte der Neuzeit zeigen – und das ist wichtig für das Problem der Allgemeinbildung –, daß die anfangs enge Koppelung zwischen politischer Vernunft und wissenschaftlich-technischer Vernunft nach und nach auseinanderfällt, so daß am Ende (heute?) die Technik ohne Begründung oder Koppelung an politische Vernunft übrig bleibt – als gleichsam blind gewordenes Relikt aus der Geschichte der Befreiung der Menschen.

Weniger ausführlich ging HUSCHKE-RHEIN sodann auf die sehr abwechslungsreiche Geschichte der Allgemeinbildung ein, die aus diesen Anfängen sich entwickelt hat (und die sicherlich nicht, so weit ist P. HEITKÄMPERS These zuzustimmen, bloß kontinuierlich verlief). Der Referent stellte dazu vier Modelle vor, in denen jedesmal ein anderes Verhältnis zwischen der „Allgemeinbildung“ und der berufsbezogenen und technikbezogenen Anwendung stattfindet. Die erste Epoche ist die aufklärungspädagogische (gut am Beispiel Preußen zu studieren); die zweite Epoche stellt die klassisch-humanistische Epoche dar (GOETHE; HUMBOLDT); die dritte kann als geisteswissenschaftlich-berufspädagogische Epoche am Ausgang des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts angesehen werden (SPRANGER u. a.); und ein viertes Modell ist die Bestimmung des Verhältnisses von Allgemeinbildung und Berufsbildung im Konzept der „polytechnischen“ Bildung (MARX; Sozialismus). Selbstverständlich lösen sich diese Epochen nicht reinlich ab. Vielmehr gibt es Übergänge, Rückgriffe, weiterbestehende Traditionen usw. Dennoch können wir durch diese vier Modelle eine Typologie gewinnen, in der jeweils unterschiedliche Lösungen unseres Grundproblems vorliegen.

Um einen gegenwärtig gültigen Begriff von Allgemeinbildung zu gewinnen, könnte es naheliegen, die drei Hauptmomente der wechsellvollen Geschichte der Allgemeinbildung festzuhalten und gegenseitig in ein angemessenes Verhältnis zu setzen, nämlich:

1. das politisch-emanzipatorische Moment (Vernunft-Allgemeinheit),
2. das individuelle Moment der „Bildung des Gefühls“ (Gefühls-Allgemeinheit als Ansatzpunkt für die Allgemeinbildung in der Epoche der Deutschen Klassik; GOETHE, SCHLEIERMACHER u. a.),
3. das praktische Moment der technischen Naturbeherrschung (Verstandes-Allgemeinheit in Wissenschaft und Technik).

Dennoch wäre dies nur, wie der Referent betonte, eine Symptombehandlung, die nicht an die Ursache der gegenwärtigen Krise heranreicht. Diese liegt nach der These des Referenten vielmehr in jenem „Kategorienfehler“, den die neuzeitliche Selbstbegründung des Allgemeinen mit ihrer gleichzeitigen Ablehnung jeder außermenschlichen Vernünftigkeit darstellt. Diese Ablehnung hatte vor allem die „Natur“ als Begründungskategorie getroffen, die nur

noch unter der Voraussetzung brauchbar schien, daß ihre Erscheinungen in der Form mathematischer Gesetzmäßigkeiten von menschlichem Verstand erfaßt werden konnten. Damit war die tatsächlich existierende Natur als Basis menschlicher Selbstbegründung abgeschnitten worden. Dies hat dann in der Folge zu dem typisch neuzeitlichen Konzept geführt, in dem Allgemeinbildung nur noch – im Sinne der „Natur“-Wissenschaft – als spezielles Wissen von Teilbereichen der Wirklichkeit angesehen wurde, nicht aber mehr das „Ganze“ der menschlichen und außermenschlichen Wirklichkeit im Blick blieb. Die Therapie dieses Zustands kann also nur dadurch erfolgen, daß die Natur wieder aus ihrer einseitigen, restriktiven Inanspruchnahme „erlöst“ wird und daß ihr wieder, als umfassender Kategorie, die ihr wirklich zukommenden Rechte zurückgegeben werden.

Daraus folgt, daß ein heutiger Bildungsbegriff drei Ebenen umfassen muß: er muß die Ebenen des einzelnen (Individuum, Subjekt), der Gesellschaft und der Natur umfassen. Mit anderen Begriffen: Selbstsein (Verbindung mit der eigenen Natur), Mit-anderen-sein (Verbindung mit der „künstlichen Natur“ = Gesellschaft) und Mit-allem-sein (Verbindung mit der Gesamtnatur oder dem Universum).

Zum Abschluß zeigte HUSCHKE-RHEIN dann einige *praktische Folgerungen* aus diesen Überlegungen auf: erstens im Bereich von Bildung und Arbeit, hier besonders in einer neuen Verhältnisbestimmung zwischen dem zeitlichen Beitrag der Arbeit zur Bildung. So können wir in Zukunft nicht mehr davon ausgehen, daß, wie noch das Modell der polytechnischen Bildung annimmt, Bildung überwiegend von der produktiven Arbeit her bestimmt werden kann; vielmehr werden reproduktive Tätigkeiten, aber auch kreative und nicht-produktive Tätigkeiten an Bedeutung gewinnen. Zweitens lassen sich aus der Vernachlässigung der Fähigkeiten der „rechten Gehirnhälfte“ – der Fähigkeiten zu Intuition, zyklischem und ganzheitlichem Denken – neue pädagogische Inhalte und Aufgaben bestimmen. Drittens schließlich wurden Folgerungen für die Beurteilung des Bildungswerts der „neuen Medien“ gezogen.

Weiterhin zeigte HUSCHKE-RHEIN die praktischen Konsequenzen des Ansatzes für den Erziehungsalltag auf. Er wies dabei auf die Bedeutung einer Wiederaufnahme der Naturkategorie für die praktische Pädagogik hin. Die These geht dahin, daß die allgemeinen Systemgesetze, die für alle lebenden Systeme gelten, gleichzeitig als die allgemeinsten Prinzipien des pädagogischen Handelns aufgefaßt und verwirklicht werden müssen. „Systempädagogik“ meint dabei die Erziehung und Bildung zum „systemischen“ Denken und Handeln, und zwar sowohl als Theorie wie als Praxis (der Erziehung). Langfristig könne auch der politische Frieden nur unter Einschluß des „Friedens mit der Natur“ verwirklicht werden. HUSCHKE-RHEIN leitet dabei aus sechs systemtheoretischen Grundgesetzen (der lebenden Systeme) vier pädagogisch relevante Handlungsprinzipien ab: Entwicklung qualitativer Wachstumsprozesse; Beachtung von Vielfalt und Diversität durch Entwicklung von Regionalisierung; Dezentralisierung und Subsidiarität; rezyklisierendes und energieminimierendes Handeln. HUSCHKE-RHEIN wies darauf hin, daß sich gerade für das Alltagshandeln der Subjekte daraus zahlreiche praktische Folgerungen ergeben. Von „Allgemeinbildung“, so schloß der Referent, könne erst dann wieder die Rede sein, wenn der Bildungsbegriff die genannten „allgemeinen“ ökologischen Bildungsdimensionen und ihre praktische Umsetzung im pädagogischen Alltag in sich aufgenommen habe.

In der anschließenden *Diskussion* ging es zunächst um die Frage, in welchem Sinne wir heute von „Allgemeinheit“ sprechen können. ARNOLD KÖPCKE-DUTTLE hatte in seinem Beitrag ja die Kritik GABRIEL MARCELS an der „Herrschaft des Allgemeinen“ als Warnung

formuliert, ähnlich wie schon KIERKEGAARD vor HEGELS Herrschaft des Allgemeinen gewarnt hatte, weil dadurch die Bedeutung des einzelnen, des Subjekts oder des Individuums zu leicht unter die Herrschaft des „Weltgeistes“ geraten könne. Die Bedeutung der „Existenz“ könne eben nicht, wie der Existentialismus immer betont hat, dem verallgemeinernden Denken und Handeln zum Opfer gebracht werden, ohne ihre Würde und ihren Wert mitzuopfern. Ähnliche Einwände und Fragen formulierte auch P. HEITKÄMPER von seiner Position aus. HUSCHKE-RHEIN stellte dazu heraus, daß die „Allgemeinheit“ der ökologischen Theorien und Begriffe seiner Auffassung nach von anderer Art sei: Nicht die abstrakte Allgemeinheit naturwissenschaftlichen Denkens oder die zentralistische Allgemeinheit politischen Herrschaftsdenkens hätten die ökologischen Grundbegriffe zum Inhalt; vielmehr wisse schon der Grundbegriff der „Diversität“, als der Artenvielfalt, in eine ganz andere Richtung; dieser betone gerade den Wert der einzelnen Arten und auch der „kleinen“ und „kleinsten“ Arten, den Wert von individueller Verschiedenheit und die regionale oder dezentrale Selbständigkeit der Lebewesen in der Natur, die geradezu die Grundlage ihrer „allgemeinen“ Vernetztheit bilden.

In einem zweiten Strang fragte die Diskussion nach praktischen Möglichkeiten der Realisierung im pädagogischen Alltag. Hierbei wurden von den Referenten, aber auch von verschiedenen Teilnehmern zahlreiche Beispiele und Möglichkeiten angesprochen. Genannt und berichtet wurden Beispiele aus der Friedenserziehung mit Bilderbüchern im Vorschulbereich und im Kindergarten; zur Umwelterziehung mit kleinen Kindern; es wurden Spiele und Erfahrungen mit Spielen genannt zum Thema „Sinneserfahrung“ bei Kindern, besonders zu Tasten, Hören und Riechen der Umwelt und der umgebenden Materialien; es wurden Beispiele zur Friedenserziehung mit Schülern in der Schule und – oft ist das immer noch leichter zu machen – außerhalb der Schule berichtet (Dritte-Welt-Projekte: eine Weltkugel wird durch den Ort gerollt, verbunden mit Texten); im Hochschulbereich wurden Erfahrungen ausgetauscht über alternative Lehr- und Lernformen: in Kompaktseminaren außerhalb der Universität, das Konzept eines „Wanderseminars“, die Möglichkeit fächerübergreifender, „allgemeinbildender“ Fragestellungen („Verbindungs- und Zerreißspiel“). – Das Bewußtsein und die Erfahrung, daß es immerhin Möglichkeiten der Praxis gibt, überwog dabei glücklicherweise die Frage, ob die berichteten Aktivitäten denn die Welt auch schon vollkommen in der gewünschten Richtung verändert hätten.

Anschrift des Autors:

Priv. Doz. Dr. Dr. Rolf Huschke-Rhein, Akeleiweg 17, 5000 Köln 40

Gabriel Marcells Kritik der Allgemein-Bildung

Bericht über einen Vortrag

Sich unterscheidend von den Entwürfen PETER HEITKÄMPERS und ROLF HUSCHKE-RHEINS, doch nicht geschieden gegen ihre Gedanken, versuchte ARNOLD KÖPCKE-DUTTLE, GABRIEL MARCELS Philosophie des Friedens und seine Kritik der Allgemein-Bildung in die Diskussion hineinzugeben. Mit ihnen teilte er die Kritik einer mathesis universalis, des παράδειγμα, der Unterdrückung der Natur, der Selbstverfehlung der Menschlichkeit des Menschen, der drohenden Selbstvernichtung der Menschheit. Jedoch band er seine Gedanken nicht an die Kategorie System, konstruierte er nicht die Grundlegung eines umfassenden Lebenssystems. Er wandte sich nicht einer systemischen Pädagogik zu, nicht der Suche nach allgemeinen Systemgesetzen, die für alle lebenden Systeme gelten sollen, sondern sah in der Gebrochenheit und Ungesicherheit des Menschen, in ihm als einem Fragment Wege konkretisierender Universalität, sich steigender Eigenheit. HEINRICH ROMBACH¹ folgend, verstand er den Systemgedanken so, daß ein Seiendes sich nicht von einem festen Wesensgepräge her bestimmt, nicht in seiner Substanz ruht, sondern Funktion im Hinblick auf eine umfassende Ganzheit wird. Gehört zur Strukturgenese der Menschheit, zu den Wegen ihrer Universalisierung, daß sie nicht die anderen Lebewesen ihrer Herrschaft unterwirft, sondern sich mit ihnen vereint, so organisiert die von einer Ontologie des Systems her proklamierte Wissensweise das Eindringen des Menschen in alle Geheimnisse der Natur, die Steuerung von Umweltprozessen. Im Bann dieser Herrschaft prägt er sein Leben, seine Sozialität systemisch aus, eine Sozialtechnologie herstellend, die ihn zu einer abgeschliffenen Funktion in einer Funktionsgesellschaft herabsetzt². Die Kritik solcher Sozialtechnologie³ und einer Anthropozentrik, die in den Verlust der Menschlichkeit stürzt, trug KÖPCKE-DUTTLE von GABRIEL MARCELS Gedanken her vor, die aller Systematisierung widersprechen und aus der Verknöpfung von Spezial- und Allgemein-Bildung heraus zu jener Dimension der Universalität sich vorwagen, die Selbstvertiefung und Öffnung zum anderen Menschen, Intimität und Brüderlichkeit zusammenklingen läßt. Einige Gedanken des homo viator faßte KÖPCKE-DUTTLE, die Kritik der Allgemein-Bildung berücksichtigend, so zusammen⁴:

Die Spezialisierung des Ich denkt GABRIEL MARCEL als Wurzel des Habens, des Problems, der Tilgung aller Geheimnisse. Sie ist gebunden an eine Herrschaft des Allgemeinen, an die ungehemmte Welten-Umspannung eines technokratischen Denkens. Daß Autozentrismus und Heterozentrismus einander herstellen, zeigt das technische Weltalter, jener „Pan-Technizismus“, in dem die Universalität als Dimension der Tiefe negiert wird. Die technische Spezialisierung und der Kollektivismus stärken einander in einer Epoche, in der die Einheit zwischen den Menschen zerbrochen ist⁵. Im technischen Weltalter will der Mensch immer drängender darauf hinaus, die Natur, seine Umwelt und schließlich sich selbst unter die Gesetze der Technokratie zu stellen. Die Technik ist ein spezialisiertes und rationell eingegengtes Können. Diese Spezialisierung hält in sich einen verallgemeinernden Zug der menschlichen Vernunft, „insofern sie sich auf das erstreckt, was man die Bewirtschaftung der

Erde, des Lebens auf der Erde nennen könnte, und weiterhin heute vielleicht auf die Bewirtschaftung anderer Planeten, des Lebens auf einem anderen Planeten...“⁶. Spezialisierung und Verallgemeinerung, technische und Allgemein-Bildung sind miteinander und gegeneinander verknüpft; beide lassen die Welt und das universale Leben als dem methodischen Fleiß der Menschheit ausgeliefert erscheinen. Sie entstehen auf dem trügerischen und rissigen Boden eines praktischen Anthropozentrismus, in dem der Mensch immer mehr darauf zielt, sich selbst als das einzige Prinzip zu erachten, das fähig und berechtigt ist, der Welt einen Sinn zu verleihen, dessen technokratische Perspektive die rationelle Organisation der Erde verheißt und die Dominanz einer objektivierenden Denkart auferlegt. Eigenheit und Würde des Menschen vergehen in einer Funktionsgesellschaft, die das Leiden des einzelnen nicht aufzuheben vermag, die Individualismus und Kollektivismus zu einem umfassenden System der Herabsetzung des Menschen ausprägt und das Geheimnis einer Kommunion der Leidenden und Zerbrechenden nicht achtet⁷. Dem Geist der Abstraktion, der Fabrikation einer hohlen Allgemeinheit richtet MARCEL die Erfahrung der konkretisierenden Existenz entgegen, die gebend ist und dem sakralen Charakter des Lebens zu dienen versucht. Weder die Spezialisierung noch die Verallgemeinerung, vielmehr die Sammlung spendet Kräfte für die „innere Reise...“, die wir in Richtung auf das zu vollziehen haben, was ich die Fülle oder das vollkommene Leben genannt habe. Wenn dem so ist, so ohne jeden Zweifel, weil die Sammlung uns eine Sicherheit gibt oder uns Schutz gewährt gegen die Zerstreuungen aller Art, die dazu drängen, uns uns selbst zu entfremden und uns von der Einheit abzuwenden, die zugleich vor uns und hinter uns liegt“⁸.

Das Ungenügen der Abstraktion entdeckt MARCEL bereits in dem *sum cogitans* des Descartes. Evident sei, daß ich im Denken nicht bin, daß im *cogitare* der Bezug zu mir selbst verloren gehe. Das wahrgebende Denken dagegen ist ein Geschehen der Selbsttranszendenz. Gegen Descartes spricht MARCEL: „Es denkt in mir.“⁹ Philosophieren ist der Weg des Transzendierens, der je eigene Weg. Im Grunde des *cogito* ist verborgen und geborgen ein Unaufhellbares, die selbst sich nicht vollends durchsichtige, je diesen Menschen in der Schweben haltende Existenz. „Wie sollte das, was dem Subjekt als sein Gegen-Stand, sein Objekt erscheint, die volle Tiefe des Dinghaften und Welthaften zu spiegeln vermögen, wie sollte es mehr sein als ein Vordergrund, der die hintergründige Fülle mehr verbirgt als ahnen läßt... Dieses Dunkle und Unerhellbare aber, was hier sich birgt, ist nichts anderes als das Band der Existenz, das Denken und Sein geheimnisvoll ineinanderschlingt. Dann aber ist das *cogito* nur wie eine leichte Welle, in der das Unergründliche sich kräuselt, und nicht der Fels, auf den ich meine Welt bauen kann.“¹⁰

Der Subjektivismus des *cogito* ist für MARCEL keine Quelle, sondern ein „Verschluß“. Ihm ist Selbstbesitz immer schon Selbstverfehlung und Verlust des Selbst; auch Selbst-Werden, Selbst-Geben können in sich noch Züge eines stolzen Anthropozentrismus tragen. Intimität dagegen bedeutet nicht Selbstbesitz, nicht Selbstverschlossenheit, sondern Anruf an den Anderen, Einklang, Übergang zu Universalität.

Dem Übergehenden, dem Glaubenden, der ergriffen wird von dem „Aufschwung der Seele“, dem sein Fortleben in seinem „Fortsterben“¹¹ Wagenden, steht nicht eine von MARCEL aufklärerisch genannte „Philosophie des Erfassens“ nahe; vielmehr ist er angerufen von jenen Gaben, die ihm Glauben und Poesie reichen. Ziel der „Erdenreise“ je-dieses Menschen ist für MARCEL die *laetitia contemplandi*, die Weisheit, die keine atonale sein kann, das Sich-innerlich-Aneignen eines Gedichts, einer Melodie, das Hören auf einen Gleichklang, der tastende Versuch, „eine bestimmte Harmonie mit der Welt zu verwirklichen“¹². Diese

Harmonie gebietet keine Allgemein-Bildung, sondern sucht nach einer Bildung des Sehens, das die Eigenheit und Universalität des Anderen achtet, Nähe bewahrt angesichts der unbegreiflichen Tiefe seiner Existenz, die aller Systematisierung entronnen ist: der Weg des Lebens ist ein Schwanken, ein „existentielles Flackern“ (MARCEL); nie ist die Existenz ein stimmiges Ganzes, nicht ist sie Teil einer ihr sich überordnenden Totalität.

Anmerkungen

- 1 ROMBACH, H.: Substanz System Struktur. ²Freiburg/München 1981. Anders als das Systemdenken verdinglicht das strukturelle Denken den Gesamtprozeß nicht; das Ganze geschieht als lebendige Bewegung, die in dem einzelnen Seienden sich inkarniert. „Das starre System muß von außen nach übergeordneten Prinzipien und vorgegebener Materialität gebildet werden, während sich die Struktur von innen durch selbstentwickelte Gesetze und auf der Grundlage einer selbstbereitenden Materie aufbaut.“ (ROMBACH. Leistung und Muße. In: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft, Teilband 8. Freiburg/Basel/Wien 1980, S. 60; s. a. ders.: Strukturanthropologie. Freiburg/München 1986.)
- 2 Zur Kritik einer systemischen Pädagogik und zur Andeutung einer „strukturellen Bildungsweisheit“ s. KÖPCKE-DUTTLE, A.: Nikolai Berdiajews Weg einer schöpferischen Bildung. Frankfurt/M. 1982, und ders.: Nikolai Berdiajew. Seine Philosophie und sein Beitrag zu einer personalistischen Pädagogik. Frankfurt/M. 1981.
- 3 Solche Kritik trägt sich auch in einer „Pädagogik der Selbsterhebung“ aus, die Schiller und Hölderlin denken und dichten; s. KÖPCKE-DUTTLE: Friedrich Schillers Entwurf eines prometheischen Christentums. In: Philosophisches Jahrbuch 88, 1981, S. 282–300.
- 4 KÖPCKE-DUTTLE, A.: Gabriel Marcells Kritik der Herrschaft des Allgemeinen. In: HEITKÄMPER, P., HUSCHKE-RHEIN, R. (Eds.): Allgemeinbildung im Atomzeitalter. Weinheim/Basel 1986, S. 144–153.
- 5 MARCEL, G.: Die Erniedrigung des Menschen. ²Frankfurt/M. 1964.
- 6 MARCEL, G.: Auf der Suche nach Wahrheit und Gerechtigkeit. Frankfurt/M. 1964, S. 89; KÖPCKE-DUTTLE: Pädagogik, Medizin und Rechtswissenschaft im Atomzeitalter. Frankfurt/M. 1984.
- 7 s. KÖPCKE-DUTTLE: Von der Zerbrechlichkeit der Hoffnung. Würzburg 1984.
- 8 MARCEL, G.: Die Menschenwürde und ihr existentieller Grund. Frankfurt/M. 1965, S. 111.
- 9 MARCEL, G.: Sein und Haben. ²Paderborn 1968, S. 29.
- 10 KNITTERMEYER, H.: Die Philosophie der Existenz von der Renaissance bis zur Gegenwart. Wien/Stuttgart 1952, S. 431.
- 11 MARCEL, G.: Der Glaube als geistige Dimension. In: Eröffnungs-Vorträge der Katholischen Akademie in Bayern. München 1958, S. 68.
- 12 MARCEL, G.: Wissenschaft und Weisheit. In: KUHN, H. et al. (Eds.): Festschrift für Romano Guardini. Würzburg 1965, S. 119; s. KÖPCKE-DUTTLE: Gabriel Marcells Kritik einer Allgemein-Bildung (unv. Ms.).

Anschrift des Autors:

Dr. Arnold Köpcke-Duttler, Untere Dorfstr. 3, 8702 Kist

Friedenspädagogik als ganzheitliche Bildung

1. Problemstellung

Jeder Versuch, „ganzheitliche Bildung“ vom theoretischen Modell ins Handeln umzusetzen, enthält grundlegende kulturelle, sozialisatorische und didaktische Problemdimensionen. Denn ganzheitliche Bildung, etwa im Verständnis der Bildung von Kopf, Herz und Hand bei PESTALOZZI, GANDHI, AUROBINDO u. a. findet in unserer Kultur, von Ausnahmen abgesehen, nicht statt. Der Pädagoge, die Erziehungswissenschaftlerin weiß deshalb wenig über den zu behandelnden Gegenstandsbereich. Wir sind alle durch ein allgemeinbildendes System geprägt, in dem der Schwerpunkt liegt auf einseitiger Ausbildung zu abstrakter, begriffsorientierter Wahrnehmung, auf maximale Nutzung des rationalen Verstandes und auf Bevorzugung instrumentellen Handelns – ein verschärftes Training der linken Gehirnhälfte. Als Ausgleich dieser einseitigen Einführung in unsere Kultur sind zwar traditionell Zugänge über Kunst, Spiritualität und Körper möglich und auch kulturell abgesichert. Dieser Ausgleich wird jedoch in allgemeinbildenden Institutionen eher randständig vermittelt. Deshalb war als erster Schritt zur Annäherung an die Themenstellung in der Arbeitsgruppe eine Vergewisserung des Gegenstandes notwendig. Aufgrund des Ansatzes HANS DIETRICH LOEWERS wurde der Weg über den Körper beschritten, d. h. wir begannen mit einleitenden Übungen zur Wahrnehmung von Raum, Personen, Körper, Gefühlen im Hier und Jetzt. Diese Übungen mit ihren Ergebnissen sollen hier nicht wiedergegeben werden.

Der Bericht beginnt mit einer didaktischen Reflexion darüber, wie ein Zugang zur „ganzheitlichen Bildung“ für Erwachsene mit einer vollzogenen Spezialbildung (BUDDRUS) erleichtert werden kann. Dann wird unter Bezug auf die dargestellten und diskutierten Ansätze der beiden Arbeitsgruppenleiter erläutert, warum Friedenspädagogik notwendigerweise als ganzheitliche Bildung zu konzipieren und durchzuführen ist.

2. Didaktische „Voraus“setzungen

Bei den Teilnehmer/innen können kaum Vorerfahrungen in der gezielten, bewußten Verbindung von Denken, Fühlen und Handeln vorausgesetzt werden. Deshalb sind Übungen zur Ausweitung des Wahrnehmungshorizontes didaktisch als erster Schritt sinnvoll, in denen vom „Normalen“ zum „Außergewöhnlichen“, „Fremden“, vom Raum zu den Personen, zum eigenen Körper; vom Körperzentrum über den Atemrhythmus zu den Gefühlen, Intuitionen, Wünschen vorgegangen wird. Hierdurch können dann Abwehrreaktionen vermindert und eine deutliche Öffnung zur Wahrnehmung von Ganzheitlichkeit erreicht werden. Diese Vorgehensweise ist noch nicht in sich ganzheitlich, weil, ähnlich wie im allgemeinbildenden Schulsystem, jeweils ein Bereich ausschließlich angesprochen wird, hier z. B. erst der Körper und dann das Gefühl. Die dadurch angeregte Aktivierung vernachlässigter Wahrnehmungsbereiche „entkrampft“ die dann folgende Annäherung über die rational orientierte Diskussion. In der rationalen Erarbeitung von Konzepten „ganzheitlicher Bildung“ sind dann auch persönliche Erfahrungen, Gefühlserinnerungen und Vergewegenwärtigungen mit einzubezie-

hen, hierzu ist sogar zu ermuntern, um die rationale Auseinandersetzung zu bereichern. Auf diese Weise kann die Einseitigkeit analytisch vorgehender wissenschaftlicher Diskussion, nämlich das nomotetische kritische Herausstellen von allgemeineren, gemeineren, für mehr Situationen Geltung beanspruchenden Modellen, Argumentationen, ergänzt werden durch konkrete, situative Bezugnahmen aus der Lebens- und Berufspraxis, die das jeweils Besondere, individuell Gültige, Einzigtartige betonen.

3. Warum Friedenspädagogik als ganzheitliche Bildung?

Ganzheitliche Bildung unterscheidet sich von der vorherrschenden Spezialbildung (s. BUDDRUS 1986) dadurch, daß im Bildungsprozeß der ganze Mensch beteiligt und angesprochen wird. Dem sind zwei Einwände entgegenzuhalten. Einmal bildet jeder Lebensprozeß, ob von den Beteiligten beabsichtigt oder nicht, den ganzen Menschen und nicht nur Teile, Aspekte, Ebenen, Bereiche von ihm. In jedem Bildungsprozeß, ob in der Mathematikstunde oder beim Meditieren, werden Kopf (intentional), aber auch Herz und Hand (funktional) angesprochen und „gebildet“, beeinflußt. Es lernt also immer der Mensch als Einheit, sie lernt sowohl „Mathematik“ wie den Lernkontext (s. BATESON 1983, S. 362f.) mit Kopf, Herz und Hand. Warum also die Betonung von „ganzheitlicher“ Bildung und warum ihre Reklamation für die Friedenspädagogik? Die oben skizzierten didaktischen Vermittlungsschritte, um sich dem Gegenstand „ganzheitlich“ angemessener zu nähern, mögen zwar für praktizierende Pädagogen sinnvoll, vielleicht sogar unerläßlich sein. Wissenschaft, und dies ist der zweite Einwand, erhebt vom Ansatz her aber nicht den Anspruch, ganzheitlich vorzugehen, sondern beschränkt sich bewußt aufs rational-überprüfbare Vorgehen und auf rationale Argumentation.

Auf beide Einwände soll kurz eingegangen werden, weil dadurch der besondere Bezug von Friedenspädagogik zur ganzheitlichen Bildung exemplarisch verdeutlicht werden kann. Hierbei stellen die Verfasser ihre ganzheitliche Bildung voraussetzenden Positionen innerhalb des Spektrums der in der AG FRIEDENSPÄDAGOGIK vertretenen Ansätze heraus.

Entscheidend für die Friedenspädagogik ist die (wissenschaftlich abgesicherte) Analyse der Ursachen von Krieg und die normative Bestimmung eines positiven Friedens. LOEWER (1986) bestimmt die Ursachen von Kriegen als in der Kultur und damit im Wertsystem liegend (v. a. Konkurrenz um den Preis der Unterdrückung seiner selbst und anderer). Sozialisation in unserer Kultur erfolgt durch einseitige Ausbildung des Intellekts bei Unterdrückung von Körper und Gefühl, durch Konzentration auf „Sachen“ und Vernachlässigung des Hier und Jetzt, durch Festlegung der Person auf jeweils eine bestimmte Rolle und Vernachlässigung ihrer Ganzheit, durch Überbetonung der Individualität bei gleichzeitiger Unterdrückung der Fähigkeit, aus sich selbst heraus zu handeln und sich dabei anderen gegenüber zu behaupten, durch Einengung auf den eigenen Kulturkreis. Als Folge für das so nicht gelebte Leben wird Ersatz in Besitz, Stellung und Macht, in Kampf und Konkurrenz gesucht, in einem Verhalten also, das die Entstehung von Kriegen begünstigt. Friedenserziehung ist deshalb notwendig eine ganzheitliche allgemeine Bildung, die beizutragen hat zur Veränderung des Wertsystems, zur Aufhebung der Unterdrückung von Gefühl und Körper durch übermäßige Betonung des Intellekts. Der so allgemein Gebildete vermag den Körper seiner selbst und seiner Partner in allen Teilen wahrzunehmen und sich an ihm zu freuen. Welche Gefühle, Wünsche oder Gedanken auch immer aufkommen, er gestattet sie sich selbst und seinen Partnern, auch und gerade dann, wenn sie aus dem Hier und Jetzt erwachsen. Sein Verhalten läßt er weder von

starren Normen bestimmen, noch läßt er ihm freien Lauf. Vielmehr entwickelt es sich in dauernder Abstimmung zwischen seinen Partnern und ihm selbst, in verbaler und nicht-verbaler Kommunikation und Rückmeldung, ohne daß er dabei die Folgen seines Handelns vergißt.

Zurück zum ersten Einwand! Die normale Sozialisation in allgemeinbildenden Institutionen wirkt zwar auf den ganzen Menschen, aber vermittelt durch die oben gekennzeichneten Unterdrückungs-, Parzellierungs- und Verdinglichungsmechanismen. Diese sind aufzuheben, um für den Frieden und gegen den Krieg pädagogisch zu arbeiten.

BUDDRUS (1986) bestimmt die Ursachen von Krieg ebenfalls kulturell, jedoch unter Einbeziehung der speziellen Kulturentwicklung in den abendländisch/westlichen Zivilisationen. Diese sind vor allem durch die Herausbildung einer starren, doppelt abgetrennten Persönlichkeitsstruktur (WILBER 1984a, b) zu kennzeichnen, der Trennung vom Himmel (Gott) und Erde (Natur). Hierdurch kommt es zur „Europäischen Dissozialisation“ des Ich-Bewußtseins/Geist und des Körpers/Natur (WHYTE 1950). Es kommt zur abendländischen Geisteskrankheit (BATESON 1983, S. 614f.), die Annahme, der Mensch/das Individuum sei von allem getrennt. Seit der griechischen Theoria und Praxis ist Bildung als Versuch, als Rückweg aus der Entfremdung (BUCK 1984) einzuschätzen. Diese Versuche wurden jedoch immer mehr eingeengt bis auf die heutige Lösung über (rationale) Wissenschaft. Mit zu unserem kulturellen Erbe und als kriegstreibend eingeschätzt gehört ein verdrängender Umgang mit immer noch wirksamen magischen und mythischen Bewußtseinsstrukturen (GEBSER 1966) vergangener Kulturepochen. Hierdurch wird die Verbindung von Verstand und Seele zur Vernunft behindert bis verhindert, die Seele vergewaltigt die Ratio und die Ratio die Seele (a.a.O., S. 117). Deshalb ist es notwendig, bisherige Bewußtseinsstrukturen zu integrieren – ganzheitliche Bildung also mit besonderer Berücksichtigung der Bewußtseinssebene. Und dies ist der Grund, auch über „Friedenspädagogik als ganzheitliche Bildung“ nicht nur rational/wissenschaftlich zu diskutieren, sondern notwendigerweise möglichst viele Bereiche des vielschichtigen Menschen mit einzubeziehen.

Literatur

- BATESON, G.: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt/M. 1983.
- BUCK, G.: Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie. Paderborn/München 1984.
- BUDDRUS, V.: Allgemeinbildung: Allgemeine Bildung oder verborgene Spezialbildung? In: HEITKÄMPER, P./HUSCHKE-RHEIN, R. (Hrsg.): Allgemeinbildung im Atomzeitalter. Weinheim 1986, S. 89–121.
- GEBSER, J.: Ursprung und Gegenwart. Stuttgart 1986.
- LOEWER, H.D.: Ist Allgemeinbildung im Sinne der ganzheitlichen Lernkultur Voraussetzung einer Bildung zum Frieden und an Hochschulen möglich? In: HEITKÄMPER, P./HUSCHKE-RHEIN, R. (Hrsg.): Allgemeinbildung im Atomzeitalter. Weinheim 1986, S. 151–168.
- WHYTE, L.L.: Die nächste Stufe der Menschheit. Zürich o.J. (1950).
- WILBER, K.: Halbzeit der Evolution. Der Mensch auf dem Weg vom animalischen zum kosmischen Bewußtsein. Eine interdisziplinäre Darstellung der Entwicklung des menschlichen Geistes. München 1984a.
- DERS.: Wege zum Selbst. Östliche und westliche Ansätze zu persönlichem Wachstum. München 1984.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Volker Buddrus, Wieboldstraße 34, 4520 Melle 8
Prof. Dr. Hans Dietrich Loewer, Brandhove Weg 32, 4400 Münster

Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland

Bericht über eine Arbeitsgruppe

WOLFGANG KLAFKI hat in seiner Studie „Konturen eines neuen Allgemeinbildungsrezepts“¹ den auf der Heidelberger Tagung vielfach diskutierten Vorschlag unterbreitet, die Bildungsarbeit der Schule auf die Auseinandersetzung mit zentralen gesellschaftlichen Problemen der Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft zu konzentrieren. Er bezeichnet diese in der Perspektive kategorialer Bildung und exemplarischer Lehre als „Schlüsselprobleme“. Am Anfang des von ihm unterbreiteten Problem- und Prioritätenkatalogs stehen: die Friedensfrage und das Ost-West-Verhältnis, die Umweltfrage, Möglichkeiten und Gefahren des naturwissenschaftlichen, technischen und ökonomischen Fortschritts, sog. „entwickelte Länder“ und „Entwicklungsländer“ (das Nord-Süd-Gefälle).

Es handelt sich um jenen Problemkomplex, der seit einiger Zeit von Vertretern unterschiedlicher didaktischer Disziplinen und erziehungswissenschaftlicher Positionen – sowohl mehr kritisch-progressiver als auch eher konservativer – unter dem Aspekt der Überlebensfrage diskutiert wird. Hinsichtlich dieser Orientierung auf die existentiellen Herausforderungen der Zeit kam der Friedenserziehung die innovative Funktion eines Schrittmachers und Wegbereiters zu: Schon die Vertreter des weltbürgerlich-liberalen Ansatzes der 60er Jahre haben im Rahmen einer global dimensionierten Erziehung zur Völkerverständigung den Ost-West-Konflikt und die Gefahren des Nuklearkrieges thematisiert. In der gesellschaftskritischen Perspektive der 70er Jahre rückten die strukturellen Gewaltverhältnisse der Dritten Welt, der sog. Nord-Süd-Konflikt, in das Zentrum der friedenspädagogischen Programmatik. Deren Neuaufwertung durch vorzugsweise Ausrichtung auf militärstrategische und sicherheitspolitische Fragen in kritischer Auseinandersetzung mit dem nuklearen Abschreckungssystem erfolgte dann am Beginn der 80er Jahre, in der Zeit des gesellschaftlichen Ringens um den sog. „Nachrüstungsbeschuß“. Für die jüngste Zeit ist die Tendenz erkennbar – parallel zum Zusammenwachsen von Öko- und Friedensbewegung –, die Umweltfrage in das friedenspädagogische Konzept zu integrieren².

Die Friedenspädagogik hat also – wie aus dem Resümee der drei Jahrzehnte ihres Wirkens hervorgeht – Pionierarbeit im Bereich der von KLAFKI geforderten „existentiellen Konzentration“ (E. WENIGER) geleistet. Wichtiger aber als diese Feststellung ist im Hinblick auf den vorliegenden Tagungsbericht – und auch für die Realisierungschancen des Schlüsselproblemkonzepts allgemeiner Bildungstheorie – folgende, an der friedenspädagogischen Diskussion der Gegenwart und Vergangenheit ablesbare Entwicklung:

1. Der Problemdruck ist in den zentralen Konfliktformationen der Weltgesellschaft (SDI, Weltwirtschaftskrise), aber auch im Bereich der „Umweltfrage“ (Tschernobyl) unablässig gestiegen.
2. Mit der zunehmenden Problemverschärfung ging die Politisierung und Polarisierung der Diskussion um jene Fragen einher, die eigentlich (so die zwiespältige Bewußtseinslage vieler Zeitgenossen) der kooperativen und konsensfähigen Lösung bedürften.

Als Reflex auf die kontroverse sicherheitspolitische Situation der 80er Jahre sind auch im friedenspädagogischen und bildungspolitischen Bereich konträre Positionen und Aktivitäten zu verzeichnen: Kritische Friedenserziehung versus „Erziehen und Dienen“³, Friedenspädagogik im Geist und mit den Argumenten von Friedensforschung und Friedensbewegung neben der Öffentlichkeitsarbeit des Verteidigungsministeriums in den Schulen durch den Einsatz von Jugendoffizieren und Truppenbesuchen⁴, die Reglementierung oder Ermutigung von Lehrern in verschiedenen Bundesländern für vergleichbare friedenspädagogische Aktivitäten. Auf der administrativen Ebene des gesellschaftlichen Konfliktfeldes ist der Streit der Kultusminister um die „Friedensfrage“ symptomatisch, die Erarbeitung und der Erlass unterschiedlicher Positionspapiere und Empfehlungen der SPD-regierten Länder und der CDU-Kultusminister: Friedenserziehung in der Perspektive kritischer Friedensforschung und entsprechender UNO-Deklarationen versus „Friedenserziehung in der Bundeswehr“ bzw. – so die pointierte Formulierung der Kontrahenten – „Wehrkunde“.

Der zunehmende Problemdruck und Problemlösungszwang mag auch WOLFGANG KLAFKIS Hoffnung auf die Möglichkeit einer konsensfähigen Auswahl der gesellschaftlichen „Schlüsselprobleme“ begründen⁵. Hinsichtlich der friedenspädagogischen Diskussion und ihrer exemplarischen Repräsentation durch die divergierenden ministeriellen Empfehlungen hat WINFRIED GLASHAGEN die inhaltlichen Parallelen herausgearbeitet⁶. DIETER S. LUTZ war um den Aufweis positionsübergreifender Orientierungspunkte für die weitere Diskussion bemüht⁷.

In der Themenstellung der Arbeitsgruppe Friedenspädagogik kommt das Nebeneinander und Gegeneinander der Aktivitäten und Entwürfe deutlich zum Ausdruck: „Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ im Kontext der Kommentierungssätze: Zu welchem Frieden dürfen Lehrer erziehen? Darf oder muß die Friedensbewegung in Abwägung ihrer Argumente Gegenstand des Unterrichts sein? Werden Lehrer in der Friedenserziehung durch geltendes Recht behindert? Ist eine Militarisierung des Unterrichts und der Hochschulen zu befürchten? Wie können Militär-, Gewalt- und Feinddenken erzieherisch abgebaut werden?

Der Themenstellung entsprach die Auswahl der geladenen Diskutanten zum einen als vermutliche Fürsprecher offizieller Sicherheitspolitik und der CDU-Empfehlungen (FRANZ PÖGGELER und WOLFGANG ROYL), zum anderen als Repräsentanten der Friedensbewegung bzw. einer gesellschaftskritischen und (oder) atompazifistischen Position (ARNOLD KÖPCKE-DUTTNER, PETER KERN, KLAUS REHBEIN). Ihnen saßen im Rahmen einer Diskussionsveranstaltung (Statement-Runde mit anschließender offener Diskussion) etwa 80 Offiziersanwärter der Bundeswehrhochschule in München sowie einige Lehrer (u. a. RENATE KERBST und BEATRIX WILD) und Hochschullehrer (u. a. HARALD GEISSLER und HARTMUT VON HENTIG) gegenüber. Verlauf und Ergebnis der dreistündigen Diskussionsveranstaltung spiegeln die Komplexität und Widersprüchlichkeit der gesellschaftlichen Diskussion und Situation wider.

1. Die Statements der geladenen Diskutanten (Zusammenfassung)

FRANZ PÖGGELER konstatierte am Beginn seiner Ausführungen ein Defizit an Information in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland hinsichtlich der „Sicherheits-, Verteidigungs- und Friedenspolitik“. Er forderte daher eine „umfassende, intensive und sachliche Information“ über zentrale Probleme dieser interdependenten Politikbereiche als obligatorischen Bestandteil des Curriculums der Politischen Bildung der Sekundarstufe I und II. Gegenstand

sollen nicht – etwa im Sinne des Begriffs der ‚Wehrkunde‘ – „Spezialfragen des Militärs“ sein, sondern die „zukünftige Existenzfrage der Menschheit“. Daher könne es der Schule und der Bundeswehr nicht gleichgültig sein, „wie die Staatsführung und die Staatspolitik das Thema Sicherheit, Verteidigung und Frieden“ auffaßt. Die Schule müsse zu diesen Thema „eine bestimmte Meinung bilden“.

Vornehmlicher Gegenstand der Kritik war für den Erziehungswissenschaftler, der seit 1964 dem „Beirat für innere Führung“ der Bundeswehr angehört, die im Namen FRIEDRICH WILHELM FÖRSTERS vorgetragene Kritik am Motivationsmangel der Schüler „für jedwede Art von sozialer Dienstleistung für den Staat“. Dieses Defizit sei durch die „einseitig libertistische Orientierung“ der Schule in ihrer pädagogischen und sozialen Verfassung bedingt. Die Existenz des demokratischen Staats und seiner Institutionen hänge aber ab „vom politischen und sozialen Engagement der Jugend selbst“. Nicht nur die Wahrnehmungen von Rechten, sondern auch die Übernahme von Pflichten sei geboten, insbesondere des Wehrdienstes oder des – vom Referenten als Äquivalent bewerteten – Zivildienstes.

Neben der Forderung nach „Dienstgerechtigkeit“ (Gleichwertigkeit von Wehrdienst und Zivildienst), nach bildungspolitischem Konsens und Pluralität in der gesellschaftlichen Diskussion („keine Gruppe in unserem Staat kann den Frieden für sich monopolisieren“) stand schließlich der Appell an die Schule, ihren Beitrag „zum Ausgleich des riesigen Defizits an politischer Information, politischer Bildung und sozialer Bildung“ zu leisten. Die Bundeswehr könne nicht kompensieren, was die Schule versäumt habe. Sie sei nicht „die politische Hilfsschule der Nation“⁸.

WOLFGANG ROYL versuchte im Rahmen der Diskussion um zentrale Fragen der Sicherheitspolitik und Friedenspädagogik übergreifende Anknüpfungspunkte und Abgrenzungsmöglichkeiten aufzuweisen. Er zitierte als Beispiel eines vermutlich für beide Seiten fragwürdigen „Wehrkunde-Unterrichts“ militaristische Verse aus einem Kinderbuch der DDR und konzentrierte sich dann auf Leben und Werke FRIEDRICH WILHELM FÖRSTERS als einem Beispiel kritisch-pazifistischer und zugleich staatsorientierter Pädagogik der Arbeits- und Charaktererziehung aus der Zeit des Kaiserreiches. Die Bekundung seines Interesses, „an den Gedanken der Friedenspädagogik teilzuhaben“, wurde in Verbindung mit der These geäußert, „daß sich in dem Maße, wie sich Friedenspädagogik und Friedensbewußtsein entwickelt, komplementär dazu die Anstrengungen für Rüstung, Verteidigung und Wehrbereitschaft reduzieren lassen“. Niemand (von den anwesenden Offiziersanwärtern) würde an der Atombombe festhalten, „wenn das Kriegspotential zurückgefahren wird und man sich dann quasi in einer friedlichen Duellsituation über internationale Konflikte einigen könnte. Bedauerlicherweise sind wir nicht soweit.“

PETER KERN hielt dem von FRANZ PÖGGELER konstatierten Informations- und Motivationsmangel seine völlig unterschiedlichen Erfahrungen mit der von Jugendlichen getragenen Friedensarbeit entgegen. Zugleich problematisierte er die staatsorientierte Pflichtenethik F.W. FÖRSTERS (aber auch die friedenspädagogische Position der Kultusminister beider Parteien) vom Standpunkt eines aus wertkonservativer Grundhaltung formulierten radikalen Atompazifismus.

„Das von mir erfahrende soziale Engagement ereignet sich nicht in jenem Sinnkontext, den Sie ausgelegt haben, denn das soziale Engagement, das Sie zu wünschen scheinen, erscheint mir und meinen Freunden als sinnlos.“ Nicht die „Verantwortung für das Staatsganze“ steht im Vordergrund, sondern „die Verantwortung für das Ganze der Überlebenschancen der

Gattung der Menschen und der uns tragenden Natur“⁹. „Wie kommt es, daß *mein* Engagement in der freiheitlich-demokratischen Gesellschaft wie dieser durch den Staatsapparat diffamiert, ja sogar kriminalisiert wird?“

ARNOLD KÖPCKE-DUTTLE vertiefte die von PETER KERN vorgetragene atompazifistische Position durch Auskünfte u. a. von KURT TUCHOLSKY, MAX BORN und GÜNTHER ANDERS:

„MAX BORN machte schon vor zwei Jahrzehnten darauf aufmerksam, daß die ‚totale Druckknopf-Kriegsführung‘ die frühere Ethik des Soldatentums auslöscht. ‚Nicht wird der Krieg geführt zur Verteidigung des eigenen Volkes, zum Schutz von Frau und Kind. Die Ritterlichkeit gegen den Feind, besonders den besiegten, stirbt. Nicht länger sind Wehrlose, Zivilisten und Kulturgüter unverletzlich. Der Niedergang des Ethos, der die Soldaten als Mörder sehen läßt, gipfelte in der Vernichtung der Menschen Hiroshimas und Nagasakis durch den Abwurf von Atombomben. Zugleich wurde deutlich, daß in den heutigen Kriegen und gerade in Atomkriegen die Soldaten nicht Soldaten bleiben, sondern Anhängsel der Tötungsmaschinen werden, einer Maschinerie, die sich in Konzentrations- und Arbeitslagern des Nationalsozialismus, des Stalinismus, Chiles, Südafrikas und vieler Länder mehr ausprägt. Die modernen Massenvernichtungsmittel verdienen den Namen Waffen überhaupt nicht mehr. Sie führen dazu, Menschen als Ungeziefer anzusehen und auszurotten wie Ungeziefer. Auf dieser Anschauung beruht heute die Aufrüstung und strategische Planung. Ich kann mir nichts Unsittlicheres und Verwerflicheres denken.‘ (BORN, Physik und Politik, Göttingen 1960, S. 68.) Dieser Schrei des großen Physikers zeigt, daß die Schuld an dem Massenmord Krieg nicht dadurch abgeworfen werden kann, daß allein die Soldaten zu Mördern niedergeurteilt werden. Als in Schuld gefallene Mörder leben und zerstören sich selbst vielmehr alle Menschen – seien sie noch so sehr von Zwängen und Ängsten getrieben –, die sich nicht gegen die Massenvernichtungsinstrumente und gegen die Militärdoktrinen richten.“ Der so radikal Fragende lenkte abschließend den Blick auf den Weg der Gewaltfreiheit mit den Worten MAHATMA GANDHIS.

KLAUS REHBEIN wandte sich dem juristischen Aspekt der atompazifistischen Argumentation im Rahmen einer mehrstufigen Grundgesetz-Exegese zu¹⁰. Er gelangte in systematischer und historisch-aktueller Auslegung einschlägiger Grundgesetz-Artikel (vor allem Artikel I, Abs. 2; Artikel 79, Abs. 3 und Artikel 26, Abs. 1) zu dem Ergebnis, „daß die Übernahme von Friedensverantwortung die Wahrnehmung eines Grundrechts ist, das alle entgegenstehenden Grundrechte anderer Grundrechtsträger ausschließt“. Die Möglichkeit, „seine eigene Persönlichkeit durch Übernahme von Friedensverantwortung grundrechtlich zu verwirklichen“, treffe angesichts des vom BVG mehrfach bestätigten eigenen Erziehungsauftrags der Schule auch für deren Lehrkräfte zu. Diese können ihre „Übernahmemöglichkeit von Friedensverantwortung“ auf Artikel I, Abs. 2, in Verbindung mit einschlägigen BVG-Entscheidungen stützen und daher ihre eigene Persönlichkeit in die Friedensaktivitäten der Schule einbringen und somit Frieden „in einer gemeinsamen Handlungsmöglichkeit auf der Lernebene verwirklichen“.

In dieses friedenspädagogische Handeln dürfte der Staat – wie z. B. in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen geschehen – nicht durch einfache Erlasse (z. B. Verbot der gemeinsamen Teilnahme an Demonstrationen) eingreifen. Der Frieden sei der Freiheit unter verfassungsrechtlichem Aspekt systematisch vorgeordnet. Der seine Friedensverantwortung wahrnehmende Lehrer befinde sich zwar nicht in der „Situation der Legitimität des Widerstands nach Artikel 20, Abs. 4 des Grundgesetzes“, wohl aber in der „Situation der Legitimität des zivilen Ungehorsams“.

2. Fazit der anschließenden Diskussion

Die Mehrzahl der Teilnehmer wird die Frage nach dem Ertrag der Diskussion, nach Sinn und Zweck des Austauschs unterschiedlicher bzw. selektiver gesellschaftlicher Wahrnehmungen und Erfahrungen, von Vorurteilen und Urteilen, von Argumentationsstereotypen und persönlichen Standpunkten bereits für sich beantwortet haben. Ein gemeinsames Fazit zu ziehen erscheint, obgleich wünschenswert, schwierig. Es bleibt der Versuch des Diskussionsleiters und Protokollanten, das immer noch emotional nachwirkende Ereignis in zwar abständiger, aber letztlich doch subjektiver Rückschau zu resümieren:

1. Es trafen unterschiedliche friedenspädagogische Grundpositionen in engagierter Rede und persönlicher Profilierung durch die Redner aufeinander. Es gelang aber allenfalls ein spannungsreicher und konturierter „Einstieg“ in die „Friedensfrage“. Für eine systematische Auseinandersetzung mit den anstehenden Problemen reichte der Zeitrahmen einer punktuellen Diskussionsveranstaltung nicht aus.
2. Konsensmöglichkeiten wurden z.B. in der gegenseitigen Ablehnung von Propaganda (weder Friedenspropaganda noch Bundeswehrpropaganda) und der – nicht problematisierten – Akzeptanz des Begriffs „Aufklärung“ für die von beiden Seiten geforderte sicherheitspolitische und friedenspädagogische Informationsarbeit der Schule erkennbar. Auch der Anspruch auf kontroverses Denken bzw. Kritikfähigkeit, von verschiedenen Diskussionsteilnehmern sinngemäß vorgetragen, blieb ohne Widerspruch. Die Nagelprobe auf die (scheinbare?) Konsensfähigkeit der Begriffe und begrifflich signalisierten Übereinstimmungen hätte aber nur durch den anschließenden Versuch konstruktiver Zusammenarbeit, z.B. bei der Erstellung eines Teilcurriculums zur Friedenserziehung, erfolgen können.

Für die Zukunft scheint mir die Konzentration auf einen kleineren Personenkreis und begrenzte Themen oder Aufgaben in einem Zeitrahmen und Situationskontext angezeigt, der sachstrukturelles Diskutieren und informelle Gespräche (ohne Fixierung auf die eigene Rolle und Bezugsgruppe) gewährleistet. Auch Kooperationsversuche sollten, wie oben angedeutet, in Erwägung gezogen werden. Ob aber organisatorische und didaktische Veränderungen ausreichen, um trotz der Politisierung der „Existenzfragen der Nation“ (der „Schlüsselprobleme“) einen konstruktiven Dialog zwischen Zeitgenossen unterschiedlicher Biographie und Sozialisation, mit voneinander abweichenden politischen Präferenzen und beruflichen oder institutionellen Abhängigkeiten zu ermöglichen?

Anmerkungen

- 1 In: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim u. Basel 1985, S. 12–30.
- 2 Als Beiträge von der Arbeitsgruppe Friedenspädagogik der DGfE sind u. a. zu nennen: HEITKÄMPER, P.: Zur Begründung der Friedenspädagogik. In: HEITKÄMPER, P. (Hrsg.): Neue Akzente der Friedenspädagogik. Münster 1984, S. 17–21; HUSCHKE-RHEIN, R.: Die ökologische Wendung in der Friedensforschung und Friedenspädagogik. Ebd., S. 4–16; KERN, P./WITTIG, H. G.: Pädagogik im Atomzeitalter. Freiburg 1982.
- 3 Thema des Referats von Oberst I. G. ZIMMER am 27. 8. 1980 im Rahmen einer internen Sitzung der „Kontaktkommission Bundesministerium der Verteidigung/Kultusministerkonferenz“. Siehe dazu: LUTZ, DIETER S.: Der ‚Friedens‘-Streit der Kultusminister. Ein ‚Schul‘-Beispiel. Baden-Baden 1984, S. 22f.

- 4 Siehe dazu: KERBST, R./WITT, G. (Hrsg.): Bundeswehr und Schule. Köln 1984.
- 5 KLAFKI, W. a.a.O., S. 21: „Ich unterstelle nicht die Erreichbarkeit eines völligen Konsenses über die Lösungen solcher Schlüsselprobleme unserer Zeit und auch nicht über die Wege zu etwaigen Lösungen. Ich unterstelle nur die Möglichkeit, hinsichtlich der Problemstellungen zu einer hinreichenden Übereinstimmung zu kommen.“
- 6 GLASHAGEN, W.: Das Thema Frieden und Sicherheit in der bildungspolitischen Diskussion. In: ACKERMANN, P./GLASHAGEN, W. (Hrsg.): Friedenssicherung als pädagogisches Problem in beiden Deutschen Staaten. S. 23–34, speziell S. 31 f.
- 7 LUTZ, DIETER S., a.a.O., S. 47 f.
- 8 FRANZ PÖGGELER hat seine Position u. a. in folgenden Veröffentlichungen ausformuliert: ‚Verteidigung der Freiheit als Thema für die Schule‘. In: Höhere Schule H. 6, 1983; ‚Eine Taube macht noch keinen Frieden‘. In: Informationen für die Truppe, hg. vom Bundesminister für Verteidigung, H. 5, 1983.
- 9 Siehe zur systematischen Darstellung seiner Position u. a.: KERN, P.: Allgemeinbildung und Frieden Pluralismus oder allgemeinverbindliche Öko-Ethik? In: HEITKÄMPER, P./HUSCHKE-RHEIN, R. (Hrsg.): Allgemeinbildung im Atomzeitalter. Weinheim und Basel 1986, S. 1–27.
- 10 KLAUS REHBEIN hat die von ihm entwickelte Argumentation dargelegt in seinem Aufsatz ‚Friedenserziehung als Verfassungsauftrag‘. In: KERN, P./REHBEIN, K.: Recht auf Frieden. Werkhausverlag München 1986.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Heinz Schernikau, Universität Hamburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 2000 Hamburg 13

Allgemeinbildung im internationalen Vergleich

Kurzbericht über eine Arbeitsgruppe

Die Arbeitsgruppe ist von den Kommissionen Vergleichende Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung mit der Dritten Welt gemeinsam veranstaltet worden. In der ersten Arbeitseinheit kamen die Vorträge der Kollegen KARL-HEINZ FLECHSIG (Göttingen), Intrakulturelle Vermittlung allgemeinen Wissens („Cultural Transmission“), und VOLKER LENHART (Heidelberg), Allgemeine Bildung und wirtschaftlicher Erfolg im informellen städtischen Wirtschaftssektor der Dritten Welt, zum Vortrag. FLECHSIGS Ausführungen lenkten das Interesse auf neuere Forschungsansätze der Erziehungsethnologie, wobei er positiv die Kombination von umfassender Fragestellung und empirischem Zugang hervorhob. LENHART präsentierte die Zusammenfassung eines Forschungsdesigns für ein Projekt, das den im Thema angedeuteten Zusammenhang empirisch untersuchen soll.

Die Diskussion während der zweiten Arbeitseinheit ging von den folgenden Vorträgen aus:

DETLEF GLOWKA (Münster): Die Idee der Allgemeinbildung in Großbritannien und der UdSSR.

MISJA HEININK (Groningen): „Grundlegende Bildung“ in den Niederlanden.

ERNST CLOER (Hildesheim): Allgemeinbildung als Thema der Allgemeinen Pädagogik in der DDR.

WOLFGANG HÖRNER (Bochum): Auf der Suche nach der „Dritten Kultur“ – Probleme technischer Bildung als Allgemeinbildung. Ergebnisse eines internationalen Vergleichs.

Der Kollege WOLFGANG ROYL (München) verteilte ein nicht mehr zum Vortrag gekommenes Manuskript zu dem Thema: Elemente der Allgemeinbildung im Curriculum für den Offizierberuf: BRD – USA.

Wie aus den Themen ersichtlich, stand die Frage nach der *schulischen* Allgemeinbildung im Mittelpunkt. Die Referate beschrieben und analysierten neuere Entwicklungen in den untersuchten Ländern. Die Diskussion konzentrierte sich darauf, Trends in den Strukturen der allgemeinen Schulbildung auszumachen und sie sowohl unter analytischen wie unter wertenden Gesichtspunkten zu behandeln.

Die Vorträge werden im Laufe des Jahres zusammen mit anderen Materialien aus der Arbeit der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft in der Reihe „Vergleichende Erziehungswissenschaft. Informationen – Studien – Berichte“ publiziert werden (zu beziehen über Prof. Dr. DETLEF GLOWKA, Universität Münster, Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft, Georgskommende 26, 4400 Münster).

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Detlef Glowka, Hanseller Str. 74, 4417 Altenberge

IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge

I. Öffentliche Vorträge

Die öffentlichen Vorträge zum Thema des Kongresses wurden in der Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 32, H. 4/1986 veröffentlicht. Wegen des besonderen Stellenwertes, den diese Vorträge im Rahmen des Kongresses besaßen, werden im folgenden die Zusammenfassungen wiedergegeben, die den Veröffentlichungen vorangestellt waren:

KLAFKI, WOLFGANG: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung

In problemgeschichtlicher Analyse werden gemeinsame Grundbestimmungen der „klassischen deutschen Bildungstheorien“ des Zeitraums zwischen etwa 1770 und 1830 herausgearbeitet und Varianten solcher Grundbestimmungen bei einzelnen Autoren skizziert. Die Bildungstheorien jener historischen Phase werden als pädagogische Antworten auf die Möglichkeiten und Gefahren der sich durchsetzenden bürgerlichen Gesellschaft und der Anfänge des Industrialisierungsprozesses interpretiert, und es kommen geschichts- und gesellschaftstheoretische sowie anthropologische Voraussetzungen der Bildungstheoretiker jener historischen Phase zur Sprache. In kritischer Perspektive werden aber auch Grenzen des pädagogischen und gesellschaftlich-politischen Denkens der „klassischen Bildungstheoretiker“ aufgewiesen. Vor allem an solchen Stellen arbeitet der Verfasser die problemgeschichtlichen Linien für die gegenwärtig erneut intensivierte Diskussion über Allgemeinbildung heraus.

RANG, ADALBERT: Zur Bedeutung des „Allgemeinen“ im Konzept der allgemeinen Bildung

Der Artikel (Vortrag) ist konzeptanalytisch angelegt. Zunächst werden Widersprüche aufgezeigt, die mit der Konzeptualisierung und Realisierung von allgemeiner Bildung einhergingen. Sie bestehen vor allem darin, daß die angestrebte Verallgemeinerung der Bildung weder subjektiv-individuell (allseitige Entfaltung aller Fähigkeiten) noch objektiv-institutionell (allgemeine Bildung aller Heranwachsenden) bruchlos gelang. Dem „Allgemeinen“ waren klassen- und geschlechtsspezifische Vorenthaltungen von vornherein systematisch eingebaut. Anschließend werden Merkmale eines aktuellen Konzepts allgemeiner Bildung diskutiert. Im Mittelpunkt steht (1) das Problem der Synthetisierungsansprüche und -leistungen allgemeiner Bildung, (2) die Frage, inwiefern die durch allgemeine Bildung mit bewirkte Vergesellschaftung bzw. „Homogenisierung“ (BOURDIEU) zu autonomisierender Individuation mit beitragen kann. Der Autor bezieht sich dabei u. a. auf HUMBOLDT und die jüngsten Empfehlungen des COLLEGE DE FRANCE zur Zukunft des französischen Bildungssystems.

OSER, FRITZ: Zu allgemein die Allgemeinbildung, zu moralisch die Moralerziehung?

Allgemeinbildung ist gerichtet auf verantwortliches Handeln von Betroffenen in Referenz auf einen universalistischen Kern. Ihr Ziel ist es, in Übereinstimmung von Urteil und Handeln soziale Gegebenheit zu verbessern. Es stellt sich die Frage, ob ein solches Programm konkretisierbar ist und ob nicht die implizite Moralisierung seiner Elemente dieses gefährden. Als mögliche Abwehr der erwähnten Gefahren wird in diesem Aufsatz a) die entwicklungspsychologische Fundierung der Erziehung vorgeschlagen; ihre Voraussetzung ist die Nachzeichnung verschiedenster kultureller Kompetenzen in ihrer je möglichen oder wahrscheinlichen Genese; b) die konkrete Partizipation und Verantwortungsübernahme von Schülern; deren Voraussetzung ist die Präsupposition, daß Kinder stets in der Lage sind, vernünftig an einer Gemeinschaft zu partizipieren. Allgemeinbildung ist somit nicht mehr bloß ein Ausweis für kulturelles Wissen, sondern für verantwortliches Handeln in der jeweiligen sozialen Situation.

FAULSTICH-WIELAND, HANNELORE: „Computerbildung“ als Allgemeinbildung für das 21. Jahrhundert?

Ausgangspunkt der Betrachtung ist der allgemeine Konsens, daß die Informationstechnologie als Moment einer neuen Phase der gesellschaftlichen Entwicklung große Bedeutung für die Allgemeinbildung hat. An den vorliegenden Konzepten für eine entsprechende Grundbildung wird das Technikverständnis kritisiert, dem ein Ansatz gegenüber gestellt wird, der in historischer Herangehensweise die technische Entwicklung als jeweiligen Ausdruck menschlicher Arbeit begreift. Bezogen auf die Informationstechnologie läßt sich daraus ein neuer Integrationspunkt für allgemeinbildende Inhalte gewinnen.

An den Beispielen der Schrift- wie der Rechenentwicklung wird versucht, dies exemplarisch deutlich zu machen. Abschließend wird zur Notwendigkeit des Computereinsatzes in der Schule Stellung genommen und eine Entmystifizierung des Computers – besonders als Interesse und Bedürfnis von Mädchen – als dringend erforderlich benannt.

NAHRSTEDT, WOLFGANG: Allgemeinbildung im Zeitalter der 35-Stunden-Gesellschaft. Lernen zwischen neuer Technologie, Ökologie und Arbeitslosigkeit – Plädoyer für eine Pädagogik der Zeit

Gefragt wird nach dem Zeitbegriff, der dem Begriff „allgemeine Menschenbildung“ (HUMBOLDT 1809/10) und „menschliche Bildung“ (MARX 1867) immanent ist. Eine historische Analyse des gesellschaftlichen Zeitbegriffs führt zur These, für einen neuen Begriff der Allgemeinbildung in der 35-Stunden-Gesellschaft sei „disponible Zeit“ als das neue gesellschaftlich Allgemeine zugrunde zu legen, das sich im Spannungsraum zwischen neuer Technologie, politischer Ökologie und Freizeitkultur realisiert.

LENHART, VOLKER: Allgemeinbildung und fachliche Bildung bei Max Weber

Zunächst werden die Termini Erziehung und Bildung in WEBERS Sprachgebrauch erläutert. Bei dem Soziologen findet sich ein weiterer (heute etwa mit Sozialisation bezeichneter) und ein engerer, auf intentionale edukative Akte bezogener Erziehungs-/Bildungsbegriff. Die Aussagen des Soziologen zum Themenkreis sind eng verbunden mit seiner Typologie der Herrschaftsformen. Aus systematischen Gründen übergeht WEBER den klassischen Bildungsbegriff. Mit der „Entzauberung der Welt“ geht eine Entmythologisierung der Bildung einher. Dem Soziologen schwebte als Äquivalent zum klassischen Ideal ein Persönlichkeitsmodell vor, das bewußte Entsagung, Wahl zwischen konkurrierenden Wertansprüchen, ernsthafte Erfüllung von als wichtig erkannten Aufgaben miteinander verbindet. Den Grundkategorien der Protestantismusstudie folgend, jedoch WEBERS Aussagen durch neuere Daten erziehungsgeschichtlicher Forschung ergänzend wird schließlich untersucht, inwieweit Erziehung und Bildung zur Entstehung des modernen gesellschaftlichen Strukturprinzips beigetragen haben, also zur Genese dessen, was der Soziologe den „Geist des Kapitalismus“ nannte. Das methodisch rationalisierte Erzieherhandeln in den Familien des asketischen Protestantismus des 16.-18. Jahrhunderts trug zur Herausbildung jenes Persönlichkeitstyps bei, der zum Träger der kapitalistischen Entwicklung wurde.

2. Beiträge zu Symposien und Arbeitsgruppen

LESCHINSKY, ACHIM: Warnung vor neuen Enttäuschungen – Strukturelle Hindernisse für eine Schule der gerechten Gemeinschaft. In: Die Deutsche Schule, 79 (1987)

LEMPERT, WOLFGANG: Politische und moralische Sozialisation im Betrieb. In: Zeitschr. f. Berufs- u. Wirtschaftspädagogik, 83. Bd., 1987

UHE, ERNST: Beruf und Arbeit, Freizeit und Bildung im Spannungsfeld unserer Zeit. In: Zeitschrift Freizeitpädagogik – FZP, H. 1, 1987

JOHANNSON, KURT: Zur Trennung von allgemeinen und beruflichen Anteilen bei der Weiterbildung von Industriearbeitern – Ursachen und Folgen. In: Beiträge, Informationen, Kommentare. Forschungsinstitut für Arbeiterbildung. Recklinghausen 1986

FAULSTICH, PETER: „Neue Techniken“, „neue Produktionskonzepte“ – neue Aufgaben der Erwachsenenbildung? In: E. Schlutz u. a.; Zur Entwicklung der Erwachsenenbildung aus wissenschaftlicher Sicht, Bremen 1987 (Universität)

KADE, JOCHEN: Ökologie, Bildung und Beruf. Zur Veränderung im lebensgeschichtlichen Verhältnis von Allgemeinbildung und beruflicher Bildung. Ebd.

PROKOP, ERNST: Kenntniserwerb, Verhaltenslernen, Selbstbildung im Lebensalter. Ebd.

RÖHRIG, PAUL: Zu Geschichte und Verlust des Bildungsbegriffs in der Erwachsenenbildung. Ebd.

SCHIERSMANN, CHRISTIANE: Zur doppelten Spaltung von Kultur und Bildung in männliche und weibliche, geistige und technische Anteile. Ebd.

DIEPOLD, PETER: Informationelle Grundbildung für Lehrer an kaufmännisch berufsbildenden Schulen. In: Anstöße. Materialien für Theorie und Praxis, Bd. 5: INGRID LISOP (Hg.), Bildung und neue Technologien, Frankfurt/M. 1986 (lieferbar über Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung e. V., Korffstr. 47, 6000 Frankfurt/M. 56)

FAULSTICH, PETER: Zauberlehrlinge in Mikropolis? Emotive und kognitive Aspekte einer Computerkultur. Ebd.

GEISSLER, KARLHEINZ A.: Strukturelle Verschiebungen in der beruflichen Weiterbildung – Vernachlässigte Aspekte zum Thema „Technik-Folgen“. Ebd.

HENTKE, REINHARD: Allgemeinbildung durch Berufsbildung. Dargestellt am Beispiel des EDV-Unterrichts im wirtschaftsberuflichen Schulwesen. Ebd.

KELL, ADOLF: Überlegungen zur Konzeption informationeller Bildung. Ebd.

LISOP, INGRID: Bildungsentwürfe in der Technikfolge. Ebd.

RETTETTER, HEIN: Zwischen Medienabhängigkeit und postmaterialistischen Tendenzen: Spielerfahrungen und Freizeitverhalten von Jugendlichen. Ebd.

ROLFF, HANS-G.: Technologieentwicklung und Arbeitsorganisation als Ausgangspunkte für eine Neufassung des Bildungsbegriffs. Ebd.

ROPOHL, GÜNTER: Einige Perspektiven der Technisierung. Ebd.

SIEHLMANN, GÜNTER: Neue Technologie – neue Wege in der Aus- und Weiterbildung. Ebd.

STRÄSSER, RUDOLF: Mathematik in der technischen Darstellung. Neue Technologien und mathematischer Unterricht in der gewerblich-technischen Berufsschule. Ebd.

ZEDLER, REINHARD: Strukturelle Veränderungen beruflicher Weiterbildung – Konflikte zwischen Wirtschaft und Erziehungswissenschaft. Ebd.

HEYMANN, HANS-WERNER: Computer und Allgemeinbildung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 38. Jg., 1986, H. 10, S. 28–33

PESCHKE, RUDOLF: Bildschirmtext – Bank: eine Simulation. Ebd., S. 23–25

PFEIFFER, HERMANN; ROLFF, HANS-G.: Technologische Grundbildung – oder: Wie Schulen auf die „Informationsgesellschaft“ vorbereiten. In: ROLFF, H.-G.; KLEMM, K.; TILLMANN, K.J. (Hg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 4, Weinheim 1986, S. 183–209

SCHMID, PIA: Das Allgemeine, die Bildung und das Weib. Zur verborgenen Konzipierung von Allgemeinbildung als allgemeiner Bildung für Männer. In: TENORTH, H.-E. (Hg.), Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim/München 1986, S. 202–214

BRUMLIK, MICHA: Zur Sittlichkeit pädagogisch-professioneller Interaktionen. In: RAUSCHENBACH, TH. und THIERSCH, H. (Hg.): Die Wiederentdeckung der Moral – Pädagogen in neuen Herausforderungen. Bielefeld 1987 (Böllert-Verlag)

MÜLLER, BURKHART: Codes of Ethics im Vergleich: Postulatenhimmel oder Orientierungshilfe? Ebd.

THIERSCH, HANS: Die vergessene Moral in der Sozialpädagogik. Ebd.

SPÄTH, KARL: Menschenbilder im Handlungskontext der Jugendhilfe. In: Sozialpädagogik, H. 6/1986, S. 283–290

FISCHER, P.M. & MANDL, H.: Improvement of the acquisition of knowledge by informing feedback. In: MANDL, H. & LESGOLD, A. (Eds.): Learning issues for intelligent tutoring systems. New York: Springer, 1987

BALLSTAEDT, S.-P.; MANDL, H.; MOLITOR, S.; SCHNOTZ, W. & TERGAN, S.-O.: Constructing mental models on the functioning of micro-computers on the basis of verbal and pictorial information. In: MANDL & LEVIN, J.R. (Eds.): Knowledge acquisition from text and pictures. North-Holland: Elsevier Science Publishers B.V., 1987